

**Zukunftsmodelle in der Berufsbildung und deren Potenziale und
Auswirkungen für die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen der
Jugendberufshilfe.**

Eine Expertise im Auftrag der
Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger
der Jugendsozialarbeit
BAG ÖRT.

Universität Erfurt
Fachgebiet für Berufspädagogik
und berufliche Weiterbildung
Dr. Dietmar Heisler
Erfurt 2011

Impressum

Herausgeber:

Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler
Träger der Jugendsozialarbeit e.V. (BAG ÖRT)

Marienburger Str. 1
D – 10405 Berlin

Tel.: +49 (0)30 40 50 57 69-0
Fax: +49 (0)30 40 50 57 69-19

E-Mail: info@bag-oert.de
internet: www.bag-oert.de

Ansprechpartnerin:

Doris Leymann

Autoren:

Dr. Dietmar Heisler
unter Mitarbeit von Patrick Schaar M.A.
Universität Erfurt
Fachgebiet für Berufspädagogik
und berufliche Weiterbildung
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt

Gefördert aus Mitteln des



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Berlin, Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

Summary	5
1. Einleitung	10
2. Hintergrund, Ausgangslage und Rahmenbedingungen: Krisenerscheinungen und Grenzen des beruflichen Bildungssystems	17
2.1 Unausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)	17
2.2 Ausbildungsabbrüche	21
2.3 Europäisierung der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes	26
2.4 Fehlende Ausbildungsreife	28
2.5 Übergangsprobleme und die Ausweitung der Angebote zur Unterstützung beruflicher Übergänge	30
2.6 Deregulierung, Flexibilisierung und „Prekarisierung“ des Arbeitsmarktes	32
2.7 Schlussfolgerungen: Anforderungen an ein modernisiertes Berufsbildungssystem	34
3. Die Anforderungen an eine moderne berufliche Integrationsförderung für benachteiligt geltende Jugendliche	39
3.1. Die zu fördernden Jugendlichen	39
3.2 Anforderungen an eine moderne, zukunftsfähige berufliche Integrationsförderung	52
3.3 Wandel und neue Anforderungen in der beruflichen Integrationsförderung	65
4. Reformansätze und neue Modelle der beruflichen Bildung	69
4.1 Einführung Europäischer Transparenzinstrumente (ECVET, EQF)	69
4.2 Höhere Anschlussfähigkeit: Einführung des DQR	72
4.3 Novelle des BBiG (2005)	73
4.4 Modularisierung	75
4.5 Differenzierungsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung	81
5. Synopse: Zukunfts- und Reformmodelle der beruflichen Bildung im Vergleich	85
5.1 Übersetzung der bisherigen Expertiseergebnisse in Synopsenkriterien	85
5.2 Problem: Auswahl von neuen Modellen der Berufsausbildung	88
5.3 Karriere-/Laufbahnmodelle: „Berufebaukasten“ und „Dual mit Wahl“	89
5.4 Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung – Perspektive Berufsabschluss	99
5.5 Jobstarter – (insbes. Für die Zukunft ausbilden - 5. Förderrunde)	102
5.6 Teilzeitberufsausbildung für alleinerziehende Mütter/Väter	104
5.7 Zweijährige Ausbildungsberufe	113
5.8 Produktionsschulen	115
	3

5.9 Der „3. Weg“	119
5.10 Leitbild „Berufsausbildung 2015“	123
5.11 „Dual Plus“	131
6. Zusammenfassung und Fazit: Entwicklungstendenzen der Förderung der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher am Arbeitsmarkt. Ein Zukunftsszenario.	133
6.1 Zusammenfassung	133
6.2 Konsequenzen und Potenziale der Reformen im Berufsbildungssystem für die Berufsausbildung Benachteiligter	134
6.3 Zukunftsszenario: Zukunft der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche	138
Abbildungen und Tabellen	146
Literatur	147

Summary

Das duale System zeigt sich stärker als je zuvor. Allen gegenwärtigen Diskussionen um Fachkräftemangel, Flexibilisierung und Europäisierung zum Trotz genießt es bei allen Akteuren höchste Akzeptanz. Nicht nur, dass ein breiter Konsens darüber besteht, an diesem System festzuhalten. Vielmehr werden große Anstrengungen unternommen, die betriebliche Ausbildung auszubauen und alles Erdenkliche zu tun, um einerseits mehr Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen und andererseits die duale Ausbildung auch für Schulabsolventen insbesondere mit Studienzugangsberechtigung attraktiv zu machen. Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Reformansätze diskutiert und es ist eine fast unübersehbare Fülle von Modellen, Konzepten, Leitbilder und Visionen unterschiedlichster Akteure in diesem Feld entstanden. Ein Gesamtüberblick fehlt ebenso, wie eine Bewertung aus Sicht der Jugendsozialarbeit.

Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie das Berufsbildungssystem modern, kohärent, durchlässig und anschlussfähig gestalten wollen. Dabei soll erklärtermaßen den Lebenslagen und Unterstützungsbedarfen gerade auch benachteiligter junger Menschen in der Berufsausbildung deutlich mehr Rechnung getragen werden als es bisher in der betrieblichen Berufsausbildung der Fall war. Die Untersuchung, aber auch Bewertung der in den letzten Jahren entstandenen neuen Modelle, Organisationsformen, Konzepte, aber auch Vision und Leitbilder der Berufsausbildung sowie der Konsequenzen und Entwicklungspotenziale für die Jugendberufshilfe und berufliche Integrationsförderung, ist deshalb Gegenstand dieser Expertise, die im Auftrag der BAG ÖRT erstellt wurde.

Problem und Fragestellung der Expertise

Trotz des demografischen Wandels, des Fachkräftemangels und der Verbesserung der Situation am Arbeitsmarkt wird es auch in Zukunft eine Gruppe von jungen Menschen geben, die für ihre berufliche Qualifikation und ihre Integration in den Arbeitsmarkt besonderer Unterstützung bedarf. Diese Einschätzung findet in den Fachdiskursen einen breiten Konsens¹. Mit dem Ziel, ein kohärentes und durchlässiges Berufsbildungssystem zu entwickeln, gehen deshalb große Hoffnungen einher, dass sich die Situation in der Berufsausbildung und die Chancen benachteiligter Jugendlicher auf einen Ausbildungsabschluss erheblich verbessern werden. Allerdings sind die Auswirkungen, die die oben angedeuteten Reformen für die Jugendberufshilfe haben werden, in der Praxis bislang kaum absehbar. Das haben auch Experteninterviews verdeutlicht, die im Rahmen der Expertise geführt wurden.

¹ Der aktuelle Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2010“ prognostiziert für das Jahr 2025 immer noch eine Gruppe von 52.000 Jugendlichen, die jährlich die Schule ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss verlassen werden. Gleichzeitig weisen die Prognosen auf einen eklatanten Fachkräftemangel in den kommenden Jahren hin.

Gegenstand der Expertise war eine Synopse von Zukunftsmodellen und Leitbildern der Berufsausbildung. Unter Zukunftsmodellen versteht die Expertise dabei Organisationsformen beruflicher Bildung, die aktuell diskutiert werden oder sich in der Erprobung befinden. Darüber hinaus wurden Visionen und Konzepte untersucht, die in der Ausbildungspraxis noch nicht erprobt oder angewendet werden. Die programmgeförderte Erprobung neuer Ausbildungsformen dient der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. Folglich sollten sich insbesondere in diesen Modellen Entwicklungstendenzen der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher erkennen lassen.

Auf der Grundlage dieser Synopse wurde die Frage geklärt, welche Folgen die Entwicklung neuer Organisationsformen beruflicher Bildung für die Jugendsozialarbeit und die Benachteiligtenförderung haben und welche Potenziale darin für die Entwicklung neuer zielgruppengerechter(-er) Ausbildungsmaßnahmen liegen. Ausgehend davon wurde ein Zukunftsszenario für die Jugendberufshilfe und berufliche Integrationsförderung entworfen. Darin wird versucht eine Prognose über die Entwicklungen der kommenden fünf Jahre zu geben.

Vorgehen der Expertise

Ausgangspunkt der Expertise sind die Probleme und Grenzen des Dualen Systems, die seine Zukunftsfähigkeit in den vergangenen Jahren immer wieder in Frage gestellt haben. Dazu zählen die unausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation, die seit den 1980er Jahren steigende Zahl der Ausbildungsabbrüche, die fehlende Transparenz und Anschlussfähigkeit deutscher Berufsabschlüsse auf dem internationalen, europäischen Arbeitsmarkt, die fehlende regionale und auch berufliche Mobilität deutscher Arbeitnehmer/innen, die fehlende Durchlässigkeit und soziale Selektivität des Berufsbildungssystems und nicht zuletzt der demografische Wandel (vgl. dazu Stender 2006a und b).

Um diesen Krisenerscheinungen gegenzusteuern wurden verschiedene Vorschläge zur Reform des dualen Berufsbildungssystems diskutiert und verwirklicht. Aktuell prägen die Diskussionen zur „Europäisierung“ des Dualen Systems diese Diskussionen. Das meint u. a. die Modularisierung der Berufsausbildung und die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) (Zimmer/Dehnbostel 2008). Eine weitere, um nicht zu sagen die wichtigsten Reformen der letzten Jahre, ist die Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) aus dem Jahr 2005. Auch mit dem Blick auf die besonderen Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher sollten verschiedene neue Möglichkeiten zur Organisation beruflicher Bildung im Dualen System eröffnet werden. Mit der Novelle wurde bspw. die Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) in §1 BBiG zum Gegenstand dieses Gesetzes. Das Gesetz regelt die Möglichkeiten zur Anrechnung von Qualifikationen, die in der BAV erworben wurden. Die Novelle erleichterte auch den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses, z. B. durch Nachqualifizierung und die Teilnahme an der Externenprüfung. Es öffnet die Möglichkeit ge-

stufte Ausbildungen durchzuführen. Mit Blick auf die veränderten Lebenslagen Jugendlicher in der Berufsausbildung versucht das BBiG die Vereinbarkeit von Familie und Berufsausbildung besser zu gewährleisten, z. B. durch die Möglichkeit der Teilzeitausbildung. Viele dieser Organisationsformen waren bis dahin nur im Rahmen von Projekten und Sonderprogrammen möglich und wurden als eine Form von „Ausnahmefall“ erprobt. Mit der Novellierung des BBiG wurde ein Teil dieser Projekte und Programme zum „Normalfall“ beruflicher Bildung. Dies führte zur Ausdifferenzierung der Organisationsformen der Berufsausbildung.

Ziele dieser Reformen waren die Erhöhung der Durchlässigkeit, der Anschlussfähigkeit und Flexibilisierung des dualen Berufsbildungssystems. Davon sollten auch benachteiligte Jugendliche in der Berufsausbildung profitieren. Die neuen Modelle, Organisationsformen und Leitbilder der Berufsausbildung verfolgten das Ziel, Benachteiligung entweder bereits von vornherein zu vermeiden, oder den besonderen Förderbedarfen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsausbildung Rechnung zu tragen.² Grundlage dafür sind die in der beruflichen Integrationsförderung entwickelten Instrumente und pädagogischen Handlungsansätze.

Vor diesem skizzierten Hintergrund sind verschiedene Ausbildungsmodelle, Konzepte und Leitbilder der Berufsausbildung entstanden, die derzeit die Diskussionen zur Zukunft der Berufsausbildung prägen. Die Expertise hat diese Modelle recherchiert und in einer Synopse miteinander verglichen. Grundlage für die vergleichenden Kriterien waren neben den Anforderungen an ein zukunftsfähiges System insbesondere die besonderen Förderbedürfnisse der Zielgruppen der beruflichen Integrationsförderung, die nicht zuletzt aus ihren Problemlagen resultieren, aber auch aus den professionellen Fördergrundsätzen und Förderzielen sowie aus den formalen Rahmenbedingungen des Fördersystems und den aktuellen Reformen der Arbeitsmarktförderungen.

Folgende Modelle wurden untersucht: „Dual mit Wahl“ des Deutschen Industrie und Handelskammertages (DIHK), das „Berufebaukastensystem“ bzw. „Karrieremodell“ des Deutschen Handwerkskammertages (DHKT), der „3. Weg“ in NRW, die Teilzeitberufsausbildung für alleinerziehende Mütter/Väter, die „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ und die Projekte der Jobstarter Initiative. Außerdem wurden untersucht das Produktionsschulmodell, der Reformvorschlag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen „Dual-Plus“, die zweijährigen theoriegeminderten Ausbildungsberufe und verschiedene betriebliche Modelle zur Berufsausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher. Die verschiedenen Modelle wurden standardisiert, auf der Grundlage von insgesamt sechs Kriterien miteinander verglichen. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser

² Der Synopse geht eine umfangreiche Analyse der Zielgruppe der Jugendberufshilfe und Benachteiligtenförderung voraus. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche konkreten Förderbedarfe diese jungen Menschen haben. Außerdem werden die Handlungsansätze und Instrumente untersucht, die in den vergangenen Jahren entwickelt wurden, um den Förderbedarfen dieser Zielgruppe gerecht zu werden.

Synopse wurden dann in ein Zukunftsszenario für die Berufliche Integrationsförderung übersetzt.

Ergebnisse

Die Reformen des Berufsbildungssystems zielten immer auch darauf, die Lebenslagen und spezifischen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher zu berücksichtigen. Sie postulieren für sich Benachteiligung und die Selektivität des Systems von vornherein zu vermeiden. Alle Modelle, Konzepte und Leitbilder, die in der Expertise untersucht wurden, erklärten, dass sie die Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher mit im Blick haben. Dieses Ziel wird in unterschiedlichem Maße umgesetzt. In einigen der untersuchten Ausbildungsmodelle werden die besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher kaum bzw. gar nicht berücksichtigen. So zielen „Dual mit Wahl“ oder das „Karriere-modelle“ vor allem darauf, die duale Ausbildung für alle Jugendlichen attraktiver zu gestalten. Diese Modelle konkurrieren so mit schulischen und akademischen Ausbildungsgängen. Sie richten sich so aber zuerst an leistungsstärkere Jugendliche, an Realschüler und Abiturienten. Benachteiligte, i. S. der Expertise, werden in der Form bedacht, dass diese Modelle als in hohem Maße anschlussfähig und durchlässig konstruiert sind. Module und theoriegeminderte zweijährige Ausbildungsberufe habe zwar die didaktische Funktion eine berufsfeldbezogene Grundbildung zu vermitteln, speziell diesen Jugendlichen sollen sie aber auch den Übergang in die Berufsausbildung erleichtern. Andere Förderangebote sind nicht Bestandteil dieser Modelle. Benachteiligung soll offenbar allein über berufliche bzw. betriebliche Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und über die Integration in die betriebliche Gemeinschaft überwunden werden. Gleiches gilt auch für die untersuchten betrieblichen Reformmodelle, die zu dem auch noch hoch selektiv sind. Damit wird aber die Gruppe sozial Benachteiligter i. S. der Expertise auch von diesen Modellen aus Sicht der Autoren ausgeschlossen.

Andere Modelle, wie die Nachqualifizierung, assistierte/begleitete Ausbildungen oder auch die Teilzeitberufsausbildung, richten sich zwar speziell an Benachteiligte, sie werden aber ausschließlich im Rahmen von Projekten und Sonderprogrammen durchgeführt. Ohne diese zusätzliche Förderung finden sie trotz gesetzlicher Implementierung über das BBiG kaum Anwendung. Über den Projektrahmen hinaus werden sie oft nicht fortgeführt und müssen in der Ausbildungspraxis häufig sogar um Akzeptanz und Anerkennung ringen, selbst dann, wenn sie in die Regelausbildung übernommen werden. Kritisch hervorzuheben ist, dass die programmgeförderte Erprobung neuer Ausbildungsmodelle für Benachteiligte offenbar zunehmend zur Kompensation fehlender öffentlicher Haushaltsmittel verwendet wird. Das ist für die zu fördernden Jugendlichen zunächst kein Nachteil, stellt aber die Nachhaltigkeit – auch von erfolgreichen Modellen – in Frage. Zudem verschärft diese Praxis die oft kritisierte Diffusität im Förderdschungel.

Was bedeuten aber diese Erkenntnisse nun für die zukünftige Ausgestaltung und Entwicklung der Jugendberufshilfe und insbesondere auch für die Rolle der freien Träger der Jugendsozialarbeit?

Als Zukunftsszenario beschreibt die Expertise einen tiefgreifenden Wandel bei der Bedeutung der Bildungsträger für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Zunächst ist eine zunehmende Verlagerung der praktischen Ausbildung in den Betrieb festzustellen. Der Lernort Betrieb gewinnt so für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher zunehmend Bedeutung. Darauf deutet nicht nur die Zunahme kooperativer sowie sozialpädagogisch assistierter und begleiteter Ausbildungsformen hin, sondern auch die fachlichen Diskurse zur „Redualisierung der Benachteiligtenförderung“ (Gericke 2003; Zimmermann 2004) und die zunehmende Verbreitung betrieblicher Modelle zur Förderung der Ausbildung Benachteiligter. Fördermaßnahmen, bei denen die Träger die ausbildenden „Stammbetriebe“ und damit für die Organisation und den Großteil der Berufsausbildung zuständig sind, sind immer seltener zu finden. Damit werden Bildungsträger keineswegs überflüssig, im Gegenteil. Sie treten als die „Experten“ für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher neben Schule und Betrieb. Als Lernort und notwendiger Partner in der Berufsausbildung dieser Zielgruppen übernehmen sie verschiedene Aufgaben: Sie sind zuständig für Ausbildungsmanagement, die Durchführung von Stützunterrichten und für die sozialpädagogische Begleitung der Jugendlichen. Ihre Funktion ist es, soziale Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung der Ausbildung bereit zu stellen. Im Rahmen der Ausbildung sind sie vor allem zuständig für die Vermittlung von Spezialisierungen oder von Ausbildungseinheiten, die im Ausbildungsbetrieb nicht durchgeführt werden können. Denkbar ist auch die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals für die betriebliche Ausbildung benachteiligter Jugendlicher.

Der in den neuen Modellen und Konzepten zu erkennende Bedeutungswandel der Träger kann sogar als paradigmatischer Wandel beschrieben werden: Aus „Bildungsträgern“, die mit ihrer Arbeit – primär im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit oder der Jugendämter – auf die Förderung der Berufsausbildung sozial schwacher und benachteiligter Jugendlicher abzielten, werden „Bildungsdienstleister“, die ihre Leistungen Jugendlichen und Betrieben gleichermaßen anbieten. Sie fungieren als Vermittler zwischen betrieblichen Anforderungen und den Voraussetzungen der Jugendlichen. Sie arbeiten an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und tragen zur erfolgreichen Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung bei. Dabei treten sie zunehmend marktförmig auf und sind gezwungen sich den Anforderungen der Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität, im Sinne von Kundenorientierung, Qualität und Erfolg, zu stellen.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat das deutsche Berufsbildungssystem zahlreiche Veränderungen und Reformen erfahren. Dazu gehörten z. B. die Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005, die Modularisierung von Ausbildungsberufen, die Entwicklung von Modulen und Ausbildungsbausteinen, die Erprobung und Einführung neuer Organisationsformen der Berufsausbildung, die Neuordnung von Ausbildungsberufen mit dem Blick auf moderne Anforderungen der Wirtschaft und – aktuell – die Einführung eines „Deutschen Qualifikationsrahmens“ (DQR), der die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit des deutschen Berufsbildungssystems an den „europäischen Bildungsraum“ und den europäischen Arbeitsmarkt gewährleisten soll. Bei diesen Reformen handelt es sich nicht zuletzt um Anpassungsprozesse an die neuen Anforderungen der Wirtschaft, des Arbeitsmarktes, aber auch an die Krisenerscheinungen des Dualen Systems. Gemeint sind damit u. a. der demografische Wandel, der immer deutlicher werdende Fachkräftemangel, die zunehmende Tertiärisierung des Arbeitsmarktes, die Finanz- und Wirtschaftskrisen der vergangenen Jahre, die rückläufige Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und die – daraus resultierende – unausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation (A-N-R) am Ausbildungsstellenmarkt (z. B. Stender 2006a und b).

Die Diskussionen zur Reform des Dualen Systems werden insgesamt sehr kontrovers geführt. Die einen sehen in den derzeitigen Problemen dieses Systems (zusammenfassend z. B. bei Stender 2006a und b) seine Erosion und fordern seine Ablösung. Das beinhaltet vor allem die Forderung nach der Ablösung des deutschen „Berufsprinzips“³. Dabei werden die o. g. Probleme und Krisenerscheinungen immer als Hinweise auf eine mangelnde Akzeptanz des Ausbildungsmodells „Duales System“ interpretiert. Galt die erfolgreiche Ausbildung in diesem System früher als der aussichtsreiche Start in eine berufliche Laufbahn, wird es nun offenbar zunehmend als berufliche Sackgasse betrachtet. Andere sehen das Duale System immer noch als Erfolgsmodell. Sie versuchen es weiterzuentwickeln und als Besonderheit und konzeptionellen Kern des deutschen Berufsbildungssystems zu erhalten. Daneben gibt es Arbeiten wie die von *Pilz* (2009), die bspw. zeigen, dass sich Kontrapunkte – wie in den Diskussionen zur Modularisierung beruflicher Bildung – nicht zwangsläufig unversöhnlich gege-

³ Mit dem Berufsprinzip ist die Vorstellung vom traditionellen „Monoberuf“ verbunden, d. h. ein Beruf ohne Spezialisierungen, dreijähriger Ausbildungszeit, mit verschiedenen Fortbildungsmöglichkeiten (Meisterausbildung). Die Spezialisierung erfolgt erst nach abgeschlossener Berufsausbildung. In der Idealvorstellung eröffnet er ein breites Spektrum an Beschäftigungsmöglichkeiten. Mit dieser Vorstellung von Beruf ist außerdem die Vorstellung von einer Normal(erwerbs-)biografie verbunden.

nüberstehen. Mittlerweile besteht ein breiter Konsens hinsichtlich des Erhalts des Dualen Systems und des Berufsprinzips⁴ als seinem konzeptionellen, pädagogischen Kern.

Der Bereich der beruflichen Integrationsförderung für sozial benachteiligte Jugendliche, verstanden als integraler Bestandteil des Berufsbildungssystems, ist von diesen aktuellen Entwicklungen unmittelbar mit betroffen. Die Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik, ihre Orientierung an neuen sozialpolitischen Steuerungsmodellen („New Public Management“ bzw. „Neue Steuerung“), auch die Europäisierung der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik und ihre Ausrichtung an den Konzepten „employability“ und „flexicurity“⁵ blieben für diesen Bereich der Berufsausbildung nicht ohne Folgen. Der aktuell festzustellende hohe Grad der Regionalisierung und die Ausdifferenzierung der Förderangebote ist eine Folge davon. Aktuell stehen zeitgleich so viele verschiedene und kaum zu überblickende Wege zum Erwerb eines beruflich qualifizierenden Abschlusses zur Verfügung wie selten zuvor. Besonders betroffen sind davon die Angebote der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung von Schule, Betrieb sowie von außerbetrieblichen Einrichtungen und Bildungsträgern. Damit wird versucht, den Ansprüchen von Regionalisierung, Individualisierung und Flexibilisierung beruflicher Bildung gerecht zu werden. Die Folge davon ist ein „Angebotsmix“, der für den „Praktiker“ kaum zu überblicken ist. Maßnahmedschungel, fehlende Systematik, mangelhafte wissenschaftliche Reflexion und zu hohe Kosten sind zentrale Kritikpunkte, die immer wieder geäußert werden und in Forderungen nach einem effizienten kohärenten Fördersystem übersetzt werden. Andererseits kann diese Vielfalt aber auch Chancen für das System, genauso wie für den zu fördernden Jugendlichen bergen. Schließlich ist es auch die Vielfalt der Angebote, die individuelle Bildungswege und individuelle Entwicklungsräume öffnen kann. Diese Vielfalt muss der Forderung eines kohärenten Ausbildungssystems nicht widersprechen, problematisch sind vielmehr der hohe Aufwand und die Kosten, beides miteinander zu vereinbaren. Und das gilt offenbar als nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen rücken Erfolg, Kosteneffizienz und Wirtschaftlichkeit in

⁴ Bspw. fordert das Leitbild „Berufsbildung 2015“ der Bertelsmann Stiftung das Festhalten und die Stärkung des Berufsprinzips.

⁵ Das „Flexicurity“-Konzept wurde mit der in Lissabon verabschiedeten „Agenda 2010“ und der „Social Agenda 2010“ von Nizza in der europäischen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik verankert. Gerhard Schröder hat dies in seine eigene „Agenda 2010“ ebenfalls aufgenommen. „Flexicurity“ meint die Balance zwischen wirtschaftlicher Flexibilität und sozialer Sicherheit und erklärt sie zum Ziel von Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Allerdings wird es häufig einseitig „uminterpretiert“ im Sinne von mehr Flexibilität für mehr soziale Sicherheit. In Deutschland hatte dass die Deregulierung des Arbeitsmarktes zur Folge. Damit ging u. a. die Ausweitung von Leiharbeit im Bereich befristeter Beschäftigung einher. Befürworter meinen, dass diese Deregulierung, die Abschaffung arbeitsrechtlicher Bestimmungen, zur Dynamisierung des bisher stark regulierten deutschen Arbeitsmarktes und so zu mehr Beschäftigung und zu mehr sozialer Sicherheit geführt habe. Kritiker meinen, dass dies vielmehr zu seiner Prekarisierung, d. h. zur massiven Ausweitung prekärer Beschäftigungsformen geführt habe.

den Vordergrund. So stehen sich „Kohärenz und Systematik“ sowie „Diversifität und Vielfalt“ als radikale Kontrapunkte in den aktuellen Diskussionen gegenüber. Dem steht ein Wirtschaftssystem gegenüber, das vom Individuum Flexibilität und Mobilität einfordert. Fraglich ist, welche Form der individuellen Förderung es dem Einzelnen künftig ermöglicht, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Ziel der vorliegenden Expertise ist es, diese Diffusität in den geführten Diskussionen und aktuellen Entwicklungen etwas transparenter und damit überschaubarer zu machen, zumindest für den Bereich der Berufsausbildung. Es geht um die Frage, welche Konsequenzen die eben skizzierte Entwicklungsdynamiken im Berufsbildungssystem für die berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher haben wird. Damit stellt sich nicht die Frage, wie in Zukunft berufliche Förderangebote aussehen werden, sondern:

- Werden Jugendliche in den aktuellen Entwicklungen des Berufsbildungsbildungssystems berücksichtigt, die zu den benachteiligten Personengruppen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zählen?
- Welche Bedeutung werden die Träger der Jugendberufshilfe und beruflichen Integrationsförderung in Zukunft bei der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher haben?
- Welche Konsequenzen werden Europäisierung, Ausbildungsmodule, Deutscher Qualifizierungsrahmen (DQR) usw. für die berufliche Integrationsförderung haben?

Vor allem dem „Praktiker“ wird so eine Richtung aufgezeigt, in die sich die Jugendberufshilfe entwickeln könnte und es werden die Potenziale der Reformmodelle beruflicher Bildung für die Förderung von benachteiligten Jugendlichen untersucht.

Das Anliegen der Untersuchung im Kontext der aktuellen Situation in der Förderpraxis

Das zentrale Anliegen bzw. Ziel der Expertise ist es, einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen und Reformen im Berufsbildungssystem zu geben. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen diese aktuellen Entwicklungen und die so entstehenden neuen Ansätze, Leitbilder, Konzepte, Modelle und Organisationsformen der beruflichen Bildung für die Förderung benachteiligter Jugendlicher haben.

Um die genannten Fragestellungen zu untersuchen wurden im Vorfeld der Expertise insgesamt neun Telefoninterviews mit Einrichtungsleitern und Sozialpädagogen geführt. Sie wurden zu den Fragestellungen der Expertise sowie zu ihrer Einschätzung der aktuellen Situation in der beruflichen Integrationsförderung

und Jugendberufshilfe befragt.⁶ Das beinhaltete insbesondere ihre Einschätzung der aktuellen Entwicklungen im Berufsbildungssystem und in der beruflichen Integrationsförderung.

Die Interviews kommen zu dem Ergebnis, dass den Sozialpädagogen, Ausbildern, Lehrern und Einrichtungsleitern, die bei den Trägern der beruflichen Integrationsförderung beschäftigt sind, die aktuellen Entwicklungen und Diskussionen in der beruflichen Bildung zwar bekannt sind, sie aber nicht erkennen können, welche Konsequenzen diese Veränderungen für ihre eigene Arbeit haben werden. Die aktuellen Entwicklungen und ihre Auswirkungen für die eigene Arbeit konnte kaum einer der Interviewpartner beurteilen. Einige waren der Meinung, dass die Veränderungen im Berufsbildungssystem für die Benachteiligtenförderung keine weiteren Konsequenzen haben würden.

Vielen Interviewpartnern waren die Konsequenzen von Europäisierung, Modularisierung, DQR, ECVET usw. für die berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher gar nicht klar. In mehreren Gesprächen formulierten die Interviewpartner, dass ihnen Nachqualifizierung, Ausbildungsmodule, DQR usw. zwar bekannt seien, dass sie aber 1.) an der Entwicklungsarbeit in diesem Bereich gar nicht beteiligt werden und ihnen 2.) die Ergebnisse dieser Arbeit weitestgehend unbekannt sind. Sie können kaum abschätzen, welche mittel- oder langfristigen Folgen diese Neuerungen für die Förderpraxis haben werden.⁷

Eine Mitarbeiterin kritisierte die Praxis der in ihrer Region beteiligten Institutionen scharf: Die Entwicklungsarbeit fände hinter „verschlossenen Türen“ statt. So entstände der Eindruck von „Klientelpolitik“ für die überbetrieblichen Aus-

⁶ Anmerkung: Im Folgenden wird begrifflich nicht zwischen den Begriffen der beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe unterschieden. Mit ersterem sind traditionell die Maßnahmen nach § 241ff SGB III, mit letzterem Maßnahmen nach § 13 SGB VIII gemeint. Beiden Leistungsbereiche liegen jeweils unterschiedliche Leistungsgrundsätze zu Grunde (SGB III: schnelle Beendigung oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit und Hilfebedürftigkeit, Integrationsziele sind Ausbildung oder Arbeit; SGB VIII: Förderung, Entwicklung und Integration des Jugendlichen sowie die Sorge um seinen Schutz und sein Wohlergehen). Die Expertise wird im Folgenden aber keine Abgrenzung oder Unterscheidung der beiden Bereiche vornehmen. Aus zwei Gründen: 1.) Eine solche scharfe Abgrenzung ist für die Untersuchung nicht notwendig. Es stellt sich hier nicht die Frage, ob die Reformen der Berufsausbildung jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die beiden Bereiche haben. Mit dem Begriff der „beruflichen Integrationsförderung“ ist deshalb immer beides gemeint. 2.) Auch in der Praxis verschwimmen die Grenzen der beiden Bereiche. Einrichtungen, die traditionell nur einen der beiden Leistungsbereiche bedienten, haben ihr Angebotsspektrum nun auch auf den jeweils anderen Leistungsbereich ausgeweitet (vgl. dazu z. B. in Eckert/Heisler 2010). So kommt es schließlich zur Auflösung der Grenzen der beruflichen Integrationsförderung im Sinne des SGB III und des SGB VIII. Während früher mit dem Begriff der Beruflichen Integrationsförderung oder Benachteiligtenförderung ganz klar und ausschließlich die Angebote im Sinne des § 40c AFG bzw. §§ 240f SGB III gemeint waren, wird aktuell mit diesem Begriff offenbar das gesamte Angebotsspektrum von Trainingsmaßnahmen, Berufsvorbereitenden, Qualifizierungs- und Ausbildungsangeboten zusammengefasst (dazu BMBF 2010).

⁷ Hier ist genauer zu differenzieren: Einige befragte Mitarbeiter auf Leitungsebene, konnten durchaus aufzeigen, welche Folgen die Modularisierung, der DQR usw. für die Berufliche Integrationsförderung und die Arbeit mit Benachteiligten haben könnte. Das trifft insbesondere für die Einrichtung zu, die in die Entwicklungsarbeit in diesem Bereich mit einem eigenen Projekt aktiv eingebunden ist. Von den fünf befragten Trägern war das zum Befragungszeitpunkt aber nur einer. Speziell die befragten Sozialpädagogen konnten dazu keine konkreten Aussagen treffen.

bildungszentren und Berufsbildungszentren von Kammern und – arbeitgebernahen – Wirtschaftsverbänden, um sie als Technologiezentren o. ä. weiter auszubauen und zu stabilisieren. Es entsteht eine Konkurrenzsituation, aus der sich die beteiligten Institutionen Wettbewerbsvorteile erhoffen. Der Grund ist, dass die tatsächliche Entwicklungsarbeit für Leistungspunktesysteme und Ausbildungsmodule projektförmig stattfindet. Die Projekte dafür werden im Rahmen eines öffentlichen Wettbewerbs vergeben. Durch die Vergabe erhalten nur wenige Träger exklusiven Zugang zu den Projekten und vor allem zu ihren Ergebnissen. Die Ergebnisse seien Außenstehenden weitestgehend unbekannt und nur schwer zugänglich. Infolge dessen sind auch die Folgen dieser Entwicklungen für die Bildungsträger der Benachteiligtenförderung kaum abschätzbar.

Leistungspunkte, Kompetenzstufen, Ausbildungsmodule, Neuordnung der Ausbildungsberufe, neue Prüfungsformen, gestufte Ausbildungen, Berufefamilien usw. gelten deshalb zurzeit als Zukunftsvisionen, deren Folgen für die berufliche Integrationsförderung schwer abzuschätzen sind. Für die meisten Bildungsträger sind die beschriebenen Entwicklungen im Alltagsgeschäft deshalb kaum relevant. Vielmehr seien es die formale Administration und Dokumentation des Maßnahmeverlaufs, die Beteiligung an Ausschreibungen, die Entwicklung von Modellprojekten und Modellmaßnahmen, die regionalen Aktivitäten zur Ausbildungsförderung, Vernetzungsaktivitäten usw. die die Mitarbeiter der Träger in hohem Maße fordern. Bei der Bewältigung dieser Aufgaben wird ein hoher Professionalisierungsgrad der Pädagogen deutlich.

Demgegenüber vermittelt die berufliche Integrationsförderung den Eindruck, sich zunehmend zu „destabilisieren“: Bspw. verändern sich die qualitativen Standards in den Ausschreibungen der Maßnahmen zunehmend. Zuletzt hat die Aufhebung des Verbots von Subunternehmertum für Kritik gesorgt. Es wurde unterstellt, dass damit den besonderen arbeitsrechtlichen und sozialen Schutzbedürfnissen der zu fördernden Jugendlichen kaum mehr Rechnung getragen wird. So würden vor allem die großen überregionalen Träger begünstigt. Die Konkurrenzsituation zwischen den Trägern, der Preiswettbewerb und der Kostendruck werden verschärft. Ein Widerspruch dazu ist, dass es diese Qualitätsanforderungen der Bundesagentur für Arbeit (BA) sind, die Mindeststandards der Maßnahmen festlegen und deren Einhaltung durchsetzen sollen, und die dabei die besonderen arbeitsrechtlichen Schutzbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher beachten sollten.

Die Träger arbeiten derzeit in einem Feld zwischen sich zunehmend verändernden regulären Fördermaßnahmen auf der einen, und aus ESF- oder Landesmitteln geförderten Modellprojekten auf der anderen Seite. Die „regulären“ Maßnahmen dienen zunehmend dem Zweck, das „Kerngeschäft“ der Träger zu si-

chern. Es wird aber berichtet, dass sich dieser Bereich zunehmend verändert und kaum mehr den zentralen Geschäftsbereich der Träger darstellen kann. Es wird z. B. von rückläufigen Teilnehmerzahlen, einer rückläufigen Zahl von Ausschreibungen, sinkenden Maßnahmepreisen und schließlich von einer zunehmenden Verlagerung des Maßnahmespektrums hin zu „kooperativen“ Maßnahmenformen, wie der kooperativen BaE berichtet. Damit geht die zunehmende Verlagerung der Förderung benachteiligter Jugendlicher in die Betriebe einher. Die von den Trägern zu leistende Förderarbeit wird dabei deutlich reduziert. Insgesamt werden diese kooperativen Maßnahmen zwar äußerst positiv eingeschätzt, sie bergen für Teilnehmer und Maßnahmeträger dennoch gewisse Risiken. Vor allem wird der Bedeutungsverlust der Träger beklagt und es wird gefragt, ob das zu Lasten oder zu Gunsten der individuellen Förderbedarfe der Jugendlichen erfolgt.

Die aktuelle Situation in der beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe, wie sie von den Sozialpädagogen wahrgenommen und beschrieben wird, gepaart mit den tiefgreifenden Veränderungen im Berufsbildungssystem, erzeugt in der Förderpraxis große Unsicherheit. Einerseits ist zunehmend unklar, ob und wie in Zukunft den besonderen Förderbedürfnissen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsausbildung Rechnung getragen wird. Andererseits ist unklar, wohin sich dieser Teil des Berufsbildungssystems entwickeln wird.

Ziel der Expertise ist es, hier nun Transparenz zu erzeugen. Es wird ein Überblick über die Entwicklungen und Diskussionen der vergangenen Jahre gegeben. Die vorliegende Expertise beschränkt sich nicht nur auf die Entwicklung von Vergleichskriterien für die Untersuchung von Reformmodellen beruflicher Bildung, den Vergleich dieser Modelle und eine Folgeabschätzung für zukünftige Entwicklungen in der beruflichen Integrationsförderung. Es werden an der Stelle der analytische Weg und die zu Grunde liegenden Überlegungen dokumentiert. Es wird versucht, damit einen möglichst breiten Überblick über die Entwicklungen der vergangenen Jahre im Berufsbildungssystem und in der Benachteiligtenförderung zu geben. Durch die Analyse von aktuellen Entwicklungen und Diskussionen sowie von Anforderungen an eine moderne und zukunftsfähige berufliche Bildung, sollen Tendenzen für mögliche zukünftige Entwicklungen bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher aufgezeigt werden.

Zum Vorgehen der Expertise

Im ersten Teil (Kap. 2) werden die zentralen Krisenerscheinungen des Berufsbildungssystems zusammengetragen und erläutert. Diese stellen den Ausgangspunkt der weiteren Analyse dar. Die Diskussionen dieser Krisenerscheinungen, Probleme und Grenzen des Berufsbildungssystems beschränken sich auf das

Duale System der Berufsausbildung als den konzeptionellen Kern des deutschen Berufsbildungssystems. Unklar ist, ob und inwieweit den besonderen Förderbedarfen von benachteiligten Jugendlichen darin Rechnung getragen wird.

In Kapitel drei richtet sich der Fokus der Expertise auf die aktuellen Diskurse zur beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe.⁸ Zunächst werden die Probleme benachteiligter Jugendlicher, die Ursachen ihrer Benachteiligung und die daraus resultierenden besonderen Förderbedarfe in den Blick genommen. Anschließend werden die derzeitigen Diskussionen zu den Anforderungen an eine moderne berufliche Integrationsförderung erörtert. Diese zielen darauf ab, Förderangebote zu entwickeln, in denen diesen besonderen Förderbedarfen Rechnung getragen wird. Im Kontext der Diskussionen um die Reformen und Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik oder im Zusammenhang mit verschiedenen Modellprojekten und Förderprogrammen wurde dazu in den vergangenen zehn Jahren erhebliche Entwicklungsarbeit geleistet, z. B. im Programm „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm). Es stellt sich die Frage, in wieweit die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit für die (Neu-)Gestaltung eines Berufsbildungssystems relevant ist, dass den Anspruch erhebt, Chancengleichheit, Kohärenz und Durchlässigkeit für alle zu gewährleisten. Dafür werden in Kapitel vier und fünf aktuelle Reformmodelle und neue Organisationsformen der Berufsausbildung erläutert und miteinander verglichen. Der Fokus liegt dabei – nicht wie aktuell scheinbar üblich – auf den Angeboten des sog. Übergangssystems, also der Berufsvorbereitung, sondern auf der Berufsausbildung.

Die Zusammenfassung in Kapitel sechs versucht abschließend zu klären, inwieweit die aktuellen Reformmodelle den Anforderungen an eine moderne und zukunftsfähige berufliche Bildung gerecht werden, die auch die besonderen Belange benachteiligter und auch behinderter junger Menschen berücksichtigt. Eine Frage ist dabei auch, welche Bedeutung den Angeboten der beruflichen Integrationsförderung – als Teil des Berufsbildungssystems – und ihren Bildungsträgern zukommen könnte.

⁸ Formal korrekt wäre es, den Bereich der Beruflichen Integrationsförderung (§ 241 SGB III) und der Jugendberufshilfe (§ 13 SGB VIII) voneinander abzugrenzen. Grund dafür ist die Zuordnung zu den verschiedenen Leistungsträgern: Agentur für Arbeit (Bund) und Jugendamt (Kommune).

2. Hintergrund, Ausgangslage und Rahmenbedingungen: Krisenerscheinungen und Grenzen des beruflichen Bildungssystems

In den vergangenen 30 Jahren – vielleicht sogar schon länger – ist das deutsche Berufsbildungssystem immer wieder kritisch in den Blick genommen worden. Allerdings werden die Diskussionen zur Zukunftsfähigkeit des Dualen Systems und seines Berufsprinzips unter dem Einfluss aktueller Ereignisse offenbar besonders intensiv geführt. Zu diesen aktuellen Ereignissen gehören nicht zuletzt Wirtschaftskrisen und Konjunkturschwächen. Auch ein Regierungswechsel und die Neuausrichtung der (Berufs-)Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik können solche Diskussionen auslösen. Damit geht die Frage einher, wohin sich das berufliche Bildungssystem, vor allem das Duale System der Berufsbildung entwickeln wird. Mit der Frage nach der Zukunft des Dualen Systems stehen die derzeitige Organisation dieses Systems, das Berufsprinzip, Lehrpläne, Ausbildungsdauer, Organisation der Lernorte usw. zur Disposition. Auslöser der Diskussionen sind verschiedene Krisenerscheinungen und neue Anforderungen, mit denen das Duale System konfrontiert ist.

Dabei stehen das Duale System der beruflichen Bildung, seine Organisation und seine verschiedenen Bestandteile unter enormen Druck. Im nun folgenden Teil der Expertise soll ein Einblick in die aktuellen Diskussionen gegeben werden (vgl. dazu ausführlich z. B. Bertelsmann Stiftung 2010; Bosch/Krone/Langer 2010; Münk u. a. 2008; Prager/Wieland 2007; Stender 2006a und b; Zimmer/Dehnbostel 2009).

2.1 Unausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)

Die ANR beschreibt das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt.⁹ Dieses wird jedes Jahr durch den Berufsbildungsbericht erfasst. Es sind zwei Entwicklungen festzustellen. Einerseits führte die sinkende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe lange Zeit zu einem sinkenden Angebot an Lehrstellen, andererseits kommt es nun zunehmend zu einem Nachfragerückgang (vgl. dazu Abbildung 1).

⁹ Die Ermittlung des ANR ergibt sich aus der Gegenüberstellung des Angebots (neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und bei der BA gemeldete, unbesetzte Lehrstellen) und der Nachfrage (neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und bei der BA gemeldete unversorgte Bewerber) (vgl. dazu §89 BBiG). Aufgrund der Kritik, dass die ANR den Ausbildungsmarkt unzureichend abbilden würde, wird seit einigen Jahren unterschieden zwischen der „traditionellen“ und der „erweiterten ANR“. Die erweiterte ANR erfasst auf der Nachfrageseite auch die unversorgten Bewerber, Altbewerber und Jugendliche die in ein Alternativangebot (z. B. BVJ) eingemündet sind, aber weiterhin die Vermittlung in eine Berufsausbildung wünschen. Es liegt auf der Hand, dass die erweiterte ANR deutlich schlechter ausfällt als die traditionelle ANR.

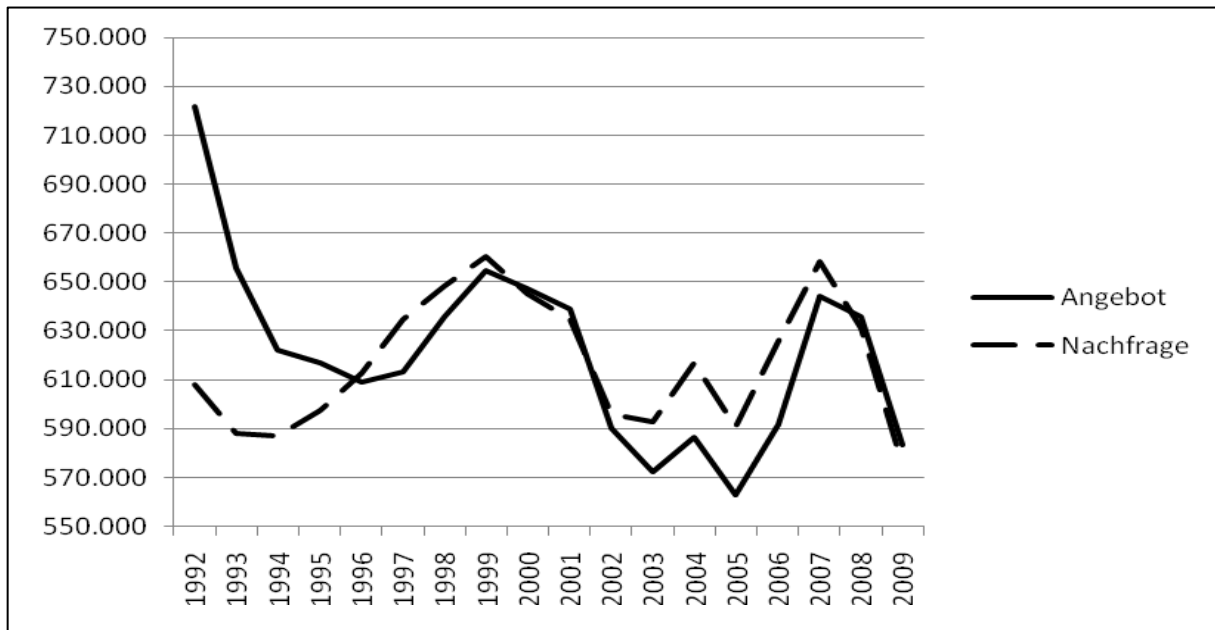


Abbildung 1: Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen (1992-2009; Quellen: Berufsbildungsberichte 1992-2010).

Gründe für das drastisch sinkende Lehrstellenangebot – vor allem in der Zeit zwischen 1992 bis 1996 und zwischen 1999 bis 2005 – waren vor allem die schlechten Konjunkturerwartungen der Betriebe. Auch schlechte Erfahrungen mit Auszubildenden, hohe Ausbildungskosten, hohe Ausfallzeiten der Auszubildenden durch den Berufsschulbesuch oder die Teilnahme an überbetrieblichen Ausbildungseinheiten und auch die geringe Renditeerwartung der Betriebe führten zu einer sinkenden Ausbildungsbeteiligung der Betriebe. Die Notwendigkeit der Fachkräftesicherung auf der einen und die negativen Geschäftserwartungen auf der anderen Seite standen sich lange Zeit als Pro- und Kontra-Argumente der betrieblichen Berufsausbildung gegenüber. Auch die Erfüllung der fachlichen und persönlichen Eignung der Betriebe und des Ausbildungspersonals (§§27-33 BBiG), als formale Anforderungen an die Betriebe um Ausbildung überhaupt durchführen zu dürfen, galten insbesondere für kleine und mittelständische Betriebe als Ausbildungshemmnis. Das haben die jährlichen Ausbildungsumfragen des DIHK gezeigt. In den Jahren 1992 bis 1996 wurde diese Situation durch den mit der „deutschen Wiedervereinigung“ zu begründenden erheblichen Anstieg der Ausbildungsplatznachfrage verschärft.

Bislang wurden ausschließlich betriebliche und wirtschaftliche Erwägungen als Ursachen des Angebotsdefizits von Ausbildungsplätzen betrachtet. *Kohlrausch* (2010, S. 22ff) sieht darin ein Versagen der korporatistischen (Selbst-) Regulierungen des Dualen Berufsbildungssystems. Die Einbindung aller Sozialpartner in die Gestaltung des Dualen Systems galt bisher als ein Garant für den Erfolg und die soziale Integrationskraft dieses Systems. Im Auseinanderdriften von

Angebot und Nachfrage am Ausbildungsstellenmarkt – im Rückgang des Angebots – erkennt sie ein Versagen dieses Steuerungsmodells. Um dem politisch gegenzusteuern, gab es verschiedene Maßnahmen, die vor allem auf die quantitative Stabilisierung und Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zielten (ebd.). Dazu ein Beispiel: Im Jahr 2003 wurde unter dem Motto „Ausbildung jetzt – Erfolg braucht alle“ durch Politik, Wirtschaft und Arbeitgeberverbände ein Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Situation am Ausbildungsstellenmarkt verabschiedet. Zunächst ging es vor allem darum, neue Betriebe für die Berufsausbildung zu gewinnen. Eine Maßnahme war die vorübergehende Aussetzung der AEVO, als „bürokratischem Ausbildungshemmnis“. Im Ergebnis wurden weniger zusätzliche Ausbildungsbetriebe gewonnen als erhofft. Außerdem habe die Qualität der betrieblichen Ausbildung massiv darunter gelitten. So sei die Quote der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge bei Betrieben, die erst seit 2003 und ohne AEVO ausgebildet haben, wesentlich höher gewesen als bei Betrieben, die bereits vor Aussetzen der AEVO ausgebildet haben (dazu Ulmer/Jablonka 2007; die Ergebnisse zur Evaluation dieser Maßnahme vgl. zusammenfassend in BMBF 2008a, S. 219ff). Parallel dazu wurde in einigen Gewerben auch der Meisterzwang aufgehoben, um so die Unternehmensgründung im Handwerk zu erleichtern.

Eine weitere Maßnahme stellte 2004 der sog. „Ausbildungspakt“ zwischen Politik und Wirtschaft dar. Die Paktpartner verpflichteten sich „allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten“ (vgl. Nationaler Pakt 2004, S. 3). Die Vermittlung ins Duale System sollte Vorrang haben. Weitere Bestandteile dieses Paktes waren:

- es sollten über die Paktdauer hinweg 30.000 neue Ausbildungsplätze geschaffen werden,
- die Betriebe verpflichteten sich, 25.000 Plätze für die Einstiegsqualifizierung (EQJ) bereitzustellen,
- die BA verpflichtete sich, ihre Ausbildungsförderung auf dem Niveau von 2003 fortzusetzen,
- die Regierung verpflichtete sich zur zusätzlichen Förderung (50 % mehr) von Ausbildungsverbänden im Rahmen von Sonderprogrammen (STA-Regio),
- der zusätzliche Einsatz von Ausbildungsplatzwerbern bei IHK und HWK.

Weitere Maßnahmen waren die Reform des BBiG, die Vereinfachung der Neuordnungsverfahren, die Modernisierung von Ausbildungsberufen. *Kohlrausch* (2010, S. 23) fasst zusammen, dass es so zur Vermischung berufsbildungspolitischer Instrumente und von Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktförderung kam.

Inzwischen hat vor allem das Argument der negativen Geschäfts- und Konjunkturerwartungen als Ausbildungshemmnis seine Bedeutung verloren. Trotz Wirtschafts- und Finanzkrise sind zunehmend mehr Betriebe bereit Auszubildende einzustellen. Noch im Jahr 2009 war das nicht so. An seine Stelle ist nun die sinkende Ausbildungsreife der Jugendlichen als Ausbildungshemmnis getreten (vgl. dazu ausführlich DIHK 2010).

Alle bisherigen Strategien zielten vor allem auf die quantitative Ausweitung des Ausbildungsstellenangebotes. Inzwischen gilt die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, die Angebotsseite als vergleichsweise stabil. Demgegenüber kommt es derzeit aber bedingt durch den demografischen Wandel zu einem deutlichen Rückgang der Ausbildungsnachfrage (BMBF 2010, S. 22). Der Berufsbildungsbericht 2010 (ebd., S. 18f) zeigt, dass es einerseits zu einem Rückgang des Ausbildungsstellenangebotes kam, andererseits aber auch zu einem Rückgang der Nachfrage. Aufgrund dessen, dass der Nachfragerückgang größer war als der Angebotsrückgang, hat sich die ANR im Jahr 2009 gegenüber 2008 nun sogar verbessert, von 100,8 auf 101,3. Das heißt, auf 100 Bewerber kommen rechnerisch 101,3 Stellenangebote. Für das Jahr 2010 sind die Prognosen ähnlich, es wird mit einem weiteren Rückgang der Ausbildungsangebote und mit einem deutlichen Rückgang auf der Nachfrageseite gerechnet. Der Nachfragerückgang wird größer sein, als der Angebotsrückgang.

So gilt der Ausbildungsstellenmarkt zumindest rechnerisch als ausgeglichen. Die Ausbildungsstellenmarktstatistik der BA zeigt aber, dass es 1.) erhebliche regionale Unterschiede gibt, z.B. zwischen ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern und 2.) erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen und Berufen gibt. In einigen Berufen gibt es einen deutlichen Bewerberüberhang (z. B. in Metallberufen, in Medienberufen und in kaufmännischen Berufen), in anderen Berufen einen Angebotsüberhang (z. B. Bäcker, Konditor, Fleischer, Bergleute, Landwirte) (vgl. dazu BA 7/2010). Schließlich bestehen 3.) auch erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern (ebd.).

Welche Ursachen hat der Nachfragerückgang im Dualen System? Es lassen sich verschiedene Begründungszusammenhänge finden. In erster Linie wird der demografische Wandel, die Einmündung der geburtenschwachen Jahrgänge ins Berufsbildungssystem dafür verantwortlich gemacht. Der Berufsbildungsbericht geht davon aus, dass die Altersgruppe der unter 20-jährigen, die Altersgruppe der Auszubildenden in den nächsten Jahren um 16,5 % abnehmen wird (BMBF 2010, S. 13). Zudem konkurriert das Duale System zunehmend mit den vollzeitschulischen und auch hochschulischen Berufsbildungsgängen (z. B. Weber 2007). Nicht zuletzt deshalb, weil auch der Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften zunehmend steigt.

Abschließend stellt sich die Frage, ob benachteiligte Jugendliche von dieser Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt profitieren. Darüber gibt die erweiterte ANR möglicherweise Auskunft. Sie erfasst auch die unversorgten Bewerber und die Altbewerber. Der Berufsbildungsbericht zeigt, dass die Zahl der Altbewerber ebenfalls rückläufig ist. Ausgehend von der Annahme, dass sozial benachteiligte Jugendliche statistisch vor allem in der Gruppe der Unversorgten bzw. Altbewerber zu finden sind, kann die sinkende Zahl der Unversorgten und Altbewerber als Hinweis darauf interpretiert werden, dass benachteiligte Jugendliche von der aktuellen Entwicklung im Berufsbildungssystem profitieren, da ihre Einmündungschancen in eine Berufsausbildung offenbar steigen. Dafür sprechen auch die Ergebnisse der Ausbildungsumfrage des DIHK (2010): Sie deuten darauf hin, dass auch Betriebe zunehmend bereit sind, lernschwache Jugendliche auszubilden. Es werden allerdings branchenspezifische Unterschiede deutlich, die mit dem Anforderungsniveau der Ausbildungsberufe begründet werden. Während sich die Mehrzahl der Betriebe im Gastgewerbe (82 %) vorstellen kann, mit lernschwachen Jugendlichen zu arbeiten, sind es im Banken- und Versicherungssektor nur 38 % aller befragten Betriebe (ebd., S. 35 f.). Dennoch mündet immer noch rund die Hälfte eines Bewerberjahrganges – das sind rund 400.000 Jugendliche – in das sog. berufliche Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2009; Baethge/Solga/Wieck 2007; BMBF 2010b).¹⁰

2.2 Ausbildungsabbrüche

Ausbildungsabbrüche stellen seit Ende der 1970er Jahre ein besonderes Problem des Dualen Systems beruflicher Bildung dar. Abbrüche bergen für Betriebe und Auszubildende gleichermaßen gewisse Risiken. Die vorzeitige Lösung eines Ausbildungsvertrages bedeutet für den Betrieb eine Fehlinvestition. Viel weitreichender ist allerdings die Gefahr, dass der Betrieb seine Ausbildungsaktivitäten aufgrund einer solchen Erfahrung dauerhaft einstellt. Für die betroffenen Auszubildenden liegt darin die Gefahr, dass sie dauerhaft vom beruflichen Bildungssystem ausgeschlossen werden und als Ungelernte in den ersten Arbeitsmarkt einmünden. D. h. diese Jugendlichen sind in besonderem Maße von sozialen Risiken bedroht: dazu gehört bspw. Arbeitslosigkeit und ihre Folgen. Außerdem sind sie häufiger als andere auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse angewiesen. Beeinflusst wird das immer auch durch die Abbruchursachen.

¹⁰ Diese Zahlen sind aufgrund statistischer Ungenauigkeiten zu relativieren: Die Autoren der Studien zählen alle beruflichen Qualifizierungsformen zum Übergangssystem, die nicht zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen. Folglich zählen auch die Angebote der Berufsschulen, wie die nicht qualifizierende Berufsfachschule oder die Fachoberschulen zum Übergangssystem. Diese Schulformen ermöglichen es jungen Menschen schließlich auch, weiterführende Schulabschlüsse zu erlangen.

Seit den 1970er Jahren sind die Abbruchquoten im Dualen System kontinuierlich gestiegen (vgl. Abb. 2). Der stärkste Anstieg erfolgte zwischen den Jahren 1983 und 1993. Wurde 1983 nur jeder siebente Ausbildungsvertrag vorzeitig beendet, war 1993 bereits jeder vierte Ausbildungsvertrag davon betroffen. Zwischen 1993 und 1997 sank die Abbruchquote leicht auf rund 21 %, um dann erneut bis zum Jahr 2002 auf 24,1 % anzusteigen. Seit 2002 ist die Abbruchquote erneut gesunken und erst in den letzten beiden Jahren wieder leicht gestiegen.¹¹ Im Jahr 2008 betrug sie 21,5 %. Vor diesem Hintergrund stellt die Forschung zu den Ursachen von Ausbildungsabbrüchen einen besonderen Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung und der Berichterstattung zur Beruflichen Bildung dar. Wird die Abbruchquote nach Wirtschaftsbereichen differenziert, werden erhebliche Unterschiede deutlich (vgl. Abb. 3). Das Handwerk ist demnach offenbar besonders von Abbrüchen betroffen. Anfang der 1990er Jahre war die Abbruchquote dort am höchsten. Zu der Zeit wurde rund jeder dritte Ausbildungsvertrag im Handwerk vorzeitig beendet. Auch aktuell ist das Handwerk im besonderen Maße von Abbrüchen betroffen. Ganz ähnlich auch der Hauswirtschaftsbereich (wird in Abb. 3 nicht gesondert ausgewiesen). Im Jahr 2008 betrug die Lösungsquote in diesem Bereich 27,3 % (vgl. BMBF 2010, S. 174). Am niedrigsten sind die Lösungsquoten im öffentlichen Dienst (vgl. Abb. 3). Gründe für diese gravierenden Unterschiede sind vermutlich die Beschäftigungsmöglichkeiten und möglicherweise auch das soziale Ansehen der Berufe.

¹¹ Die von der Berufsbildungsstatistik ermittelten Abbruchquoten sind nicht ganz unproblematisch. Ihre Genauigkeit und Zuverlässigkeit wird angezweifelt und kritisiert (zu den Problemen der Berechnungsmodelle vgl. ausführlich Althoff u. a. 2003). Als Beispiel: Von 2005 zu 2006 ist die Abbruchquote zwar leicht gesunken, allerdings stieg die absolute Zahl der vorzeitig beendeten Ausbildungsverträge – ein Widerspruch. Die sinkende Quote resultiert aus der gestiegenen Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zu der die Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge ins Verhältnis gesetzt wird.

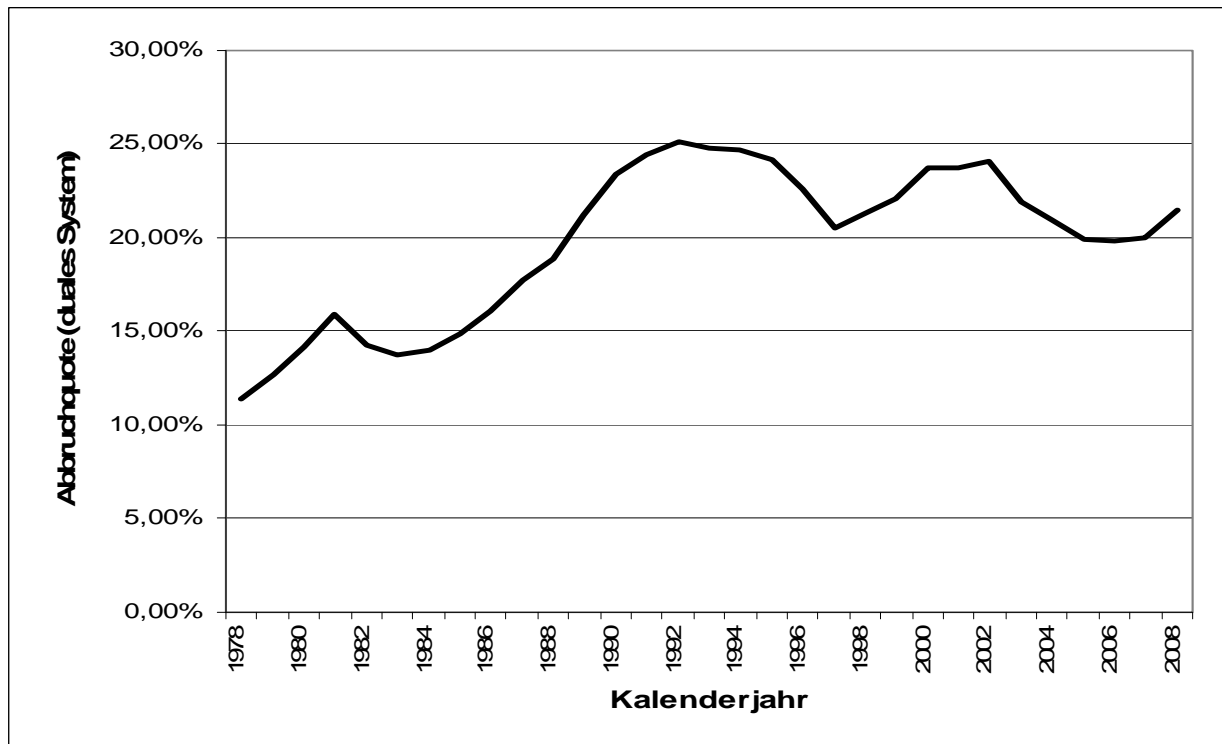


Abbildung 2: Quote der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge im Dualen System von 1978-2008 (Eigene Darstellung; Quellen: Berufsbildungsberichte 1978-2010)

Andere Gründe für die unterschiedlichen Lösungsquoten in den Wirtschaftsbereichen können sein: die Qualität der Bewerberauswahl, die verschiedenen Übernahmechancen nach der Ausbildung, die Qualität der Ausbildung, die Attraktivität und der Anspruch der Arbeit oder die Möglichkeiten und Ressourcen des Betriebes zur Konfliktbewältigung. Als Beispiel: Bei Handwerksbetrieben handelt es sich häufig um kleine oder mittelständische Betriebe. Folglich sind die Ressourcen, um eine gezielte Bewerberauswahl zu treffen eher gering. Es gibt kein Personal, das ausschließlich für die Durchführung der Ausbildung verantwortlich ist. Die Ausbildung erfolgt fast ausschließlich im Arbeitsprozess. Die Chancen, nach der Ausbildung vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden, orientieren sich an der aktuellen Auftragslage und sind deshalb zu Beginn der Ausbildung kaum absehbar und als eher gering einzuschätzen. In der Industrie und auch im öffentlichen Dienst ist das anders. Die Übernahmechancen nach der Ausbildung sind deutlich besser. Die Ausbildung – speziell in großen Industriebetrieben verläuft organisierter und nicht ausschließlich im Produktionsprozess, d. h. es ist von einer besser Ausbildungsqualität auszugehen. Es gibt ggf. Auszubildendenvertretungen, die die Interessen der Auszubildenden im Betrieb vertreten, Konflikte schlichten usw. Es ist naheliegend, dass Auszubildende hier attraktivere Rahmenbedingungen in der Ausbildung vorfinden als im Handwerk. Das kann die Abbruchentscheidungen durchaus beeinflussen.

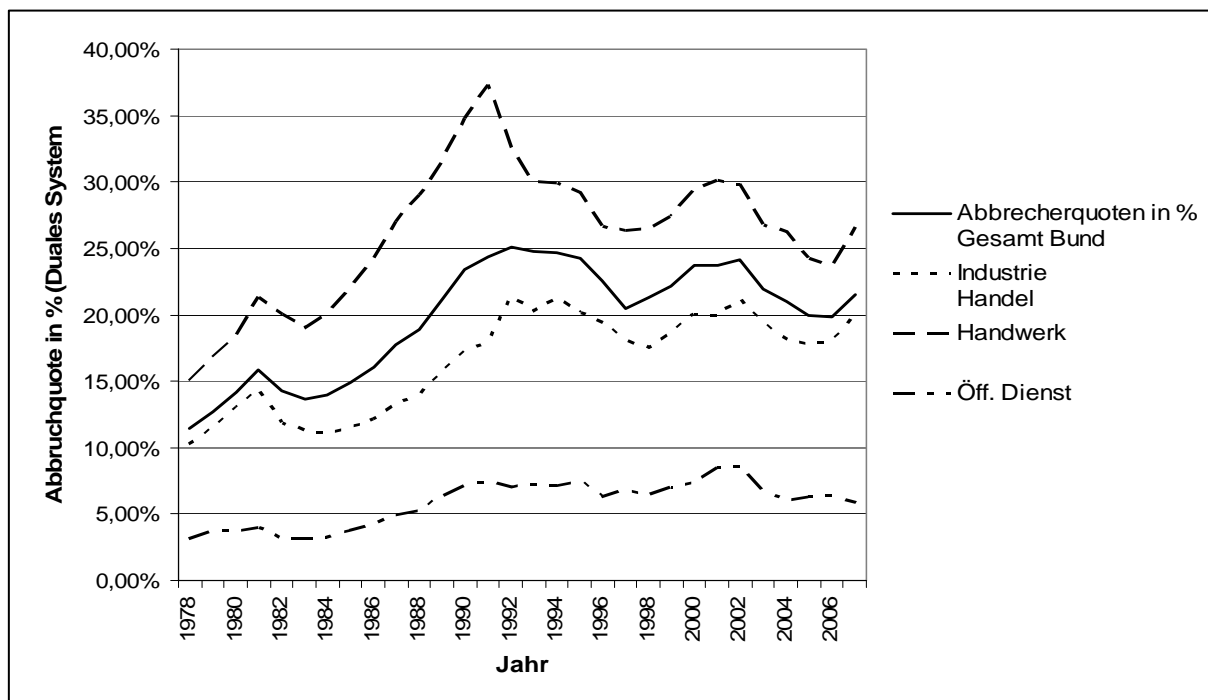


Abbildung 3: Abbruchquoten nach Ausbildungsbereichen im Dualen System von 1978-2008 (Eigene Darstellung; Quellen: Berufsbildungsberichte 1978-2010).

Es werden verschiedene Gründe für Abbrüche benannt.¹² Seit Mitte der 1980er Jahre lassen sich immer wieder Untersuchungen zu diesem Problem im Dualen System finden (z. B. Hensge 1987; vertiefende Untersuchungen sind auch in den Berufsbildungsberichten 1986, 1998 und 2003, in den Datenreporten zum Berufsbildungsbericht BMBF/BiBB 2009a und 2010 zu finden; vgl. auch ausführlich in Bohlinger 2002; Bohlinger/Jenewein 2002; Heisler 2008).¹³ Die wichtigste Erkenntnis dieser Untersuchungen ist, dass häufig mehrere Faktoren zusammentreffen und zu einem Abbruch führen. Der vermutlich wichtigste Abbruchgrund sind Konflikte zwischen dem Ausbildungspersonal und den Auszubildenden. Ein Viertel aller Abbrüche werden mit Problemen im Betrieb begründet. Auch das Scheitern bei der Bewältigung theoretischer Ausbildungsinhalte zählt zu den wichtigsten Abbruchgründen.

Es ist festzustellen, dass über die Hälfte aller Abbrüche noch während der Probezeit oder zumindest im ersten Ausbildungsjahr erfolgt. Das gilt als Hinweis darauf, dass viele Abbrüche der beruflichen Umorientierung dienen. Auch das gestiegene Durchschnittsalter der Auszubildenden und ihre besseren/höheren Schulabschlüsse könnten das Abbruchgeschehen durchaus begünstigen. Eine

¹² An der Stelle kann lediglich ein kurzer Überblick zum Problemfeld „Ausbildungsabbrüche“ gegeben werden. Vertiefende Informationen und auch ein aktueller Forschungsstand lässt sich bspw. im Kommunikations- und Informationssystem berufliche Bildung, unter www.kibb.de finden.

¹³ Vernachlässigt werden Abbrüche in der beruflichen Integrationsförderung (einen Überblick dazu gibt Heisler 2008)

Ausbildung wird von diesen Jugendlichen möglicherweise kritischer beurteilt. Außerdem sind diese Jugendlichen nicht mehr auf die Zustimmung ihrer Eltern angewiesen, um einen Ausbildungsvertrag zu kündigen

Die verschiedenen – auch hier referierten – Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass das Abbruchgeschehen im Berufsbildungssystem insgesamt als problematisch eingeschätzt wird. Für die betroffenen Jugendlichen liegen darin vor allem soziale Risiken. Besonders in Zeiten knapper Lehrstellen ist die Rückkehr ins Berufsbildungssystem schwierig. Sie laufen Gefahr, dauerhaft zur Gruppe der Un- und Angelernten zu gehören. Dennoch ist diese problematisierende Sicht auch zu relativieren. Aus verschiedenen Gründen: Die meisten Jugendlichen halten trotz der Erfahrung eines Abbruchs am Wunsch eine Ausbildung abzuschließen fest. Ein Ausbildungsabbruch bedeutet deshalb häufig eben nicht die endgültige Abkehr vom Berufsbildungssystem. Der dramatische Anstieg der Abbruchquoten in den 1980er Jahren wird bspw. auch mit der günstigen Situation am Ausbildungsstellenmarkt begründet. Dadurch fiel den Jugendlichen der Wiedereinstieg in eine neue Ausbildung leichter, d. h. sich während einer Ausbildung neu zu orientieren und den Ausbildungsbetrieb oder den Ausbildungsberuf zu wechseln (zum Abbruchproblem vgl. ausführlich in BMBF 2003, S. 93ff; BMBF 2009, S. 150ff; 2010, S. 173ff; auch Bohlinger 2002; Heisler 2008; Stender 2006a).

Um dem Abbruchproblem gegenzusteuern, gab es in den vergangenen Jahren verschiedene Initiativen und Programme. „Berufsmentoring-Programme“, „Senior-Partner-Programme“ oder Ausbildungspatenschaften zielen auf die Verbesserung von Übergangs- und Einmündungsprozessen in der Berufsausbildung. Sie zielen außerdem auf die Betreuung und Begleitung junger Menschen in der Ausbildung. Sie sollen in Konfliktsituation rechtzeitig gegensteuern und ggf. sogar Schlichten. Dazu gehört(e) z. B. in Hessen das Projekt „QUABB – Qualifizierte Ausbildungsbegleitung in Berufsschule und Betrieb“ oder das Programm „Berufsmentoring“ in Rheinland-Pfalz. Auch die Einführung oder die Verbesserung von Maßnahmen zur Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsvorbereitung zielt auf die Prävention von Ausbildungsabbrüchen, die der beruflichen Umorientierung dienen (z. B. EQ). Auf diesen Maßnahmen liegt derzeit offenbar der Fokus der Aktivitäten zur Abbruchprävention. Darüber hinaus gibt es neben den Modellvorhaben bereits verschiedene Regelförderangebote, die Hilfen zur Bewältigung theoretischer Ausbildungsinhalte anbieten. Dazu gehören auch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH).

2.3 Europäisierung der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes

„Europäisierung“ meint die Verbesserung der formalen Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit von nationalen (beruflichen und allgemeinbildenden) Bildungsabschlüssen im internationalen, europäischen Raum. So sollen die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern sowie ihre berufliche und regionale Mobilität und Flexibilität auf einem internationalen (europäischen) Arbeitsmarkt gefördert werden. Das wiederum soll einerseits die soziale Sicherheit von Arbeitnehmern fördern und wird andererseits als Strategie gegen einen drohenden Fachkräftemangel betrachtet. Die beiden Grundelemente dieses Prozesses sind die Förderung „Lebenslangen Lernens“ und die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes (Rat der EU 2004).

Die aktuellen Europäisierungsprozesse im Berufsbildungssystem beruhen auf dem im März 2000 in Lissabon vereinbarten Ziel der EU-Mitgliedsstaaten, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Erde zu entwickeln. Die Menschen werden dabei als die „wichtigste Ressource“ Europas betrachtet. Folglich meint „Europäisierung“ nicht allein die einseitige Förderung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Vielmehr geht es um die Förderung positiver Wechselwirkungen zwischen Sozial-, Bildungs- und Wirtschaftspolitik. Das wird mit dem Begriff „Flexicurity“ zusammengefasst. Gemeint ist damit die Balance zwischen Flexibilität der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes auf der einen und sozialer Sicherheit der Arbeitnehmer auf der anderen Seite (Kaufmann/Schwan 2007): Wirtschaftliche Stabilität gilt als Garant für soziale Sicherheit.

Um den sozialen Charakter dieses in Lissabon begonnenen Prozesses zu unterstreichen, wurde im Dezember 2000 die „Soziale-Agenda 2010“ verabschiedet.¹⁴ Ergänzt wurde das durch die Strategie zur „Allgemeinen und Beruflichen Bildung 2010“ von Barcelona und Kopenhagen im Jahr 2002 (vgl. Rat der Europäischen Union 2004). und das Maastrichter Communiqué von 2004. Ziel sollte sein, die Europäische Bildungslandschaft bis zum Jahr 2010 zum weltweiten Referenzsystem zu entwickeln.

Der Prozess der Europäisierung beschreibt keine Krisenerscheinungen des Dualen Systems, im Gegenteil. Das deutsche Duale System der Berufsausbildung genießt im internationalen, europäischen Raum hohe Akzeptanz und hohes Ansehen. Dennoch werden erhebliche Unterschiede zu anderen Ausbildungssystemen deutlich. „Europäisierung“ des Dualen Systems meint vor allem Entwicklungsarbeit, Modernisierung, Reform und Neustrukturierung, um im internationalen Raum anschlussfähig und vor allem wettbewerbsfähig zu sein. Ein Bau-

¹⁴ Die „Soziale Agenda 2010“ wurde im Jahr 2008 überarbeitet und an die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasst (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008).

stein dafür ist die Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung, ein weiterer ist die internationale Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse (vgl. Tessaring 2007). Um das zu gewährleisten, wurden in den vergangenen Jahren auf europäischer Ebene verschiedene „Transparenzinstrumente“ eingeführt. Dazu gehören der „Europass“, das europäische Leistungspunktesystem ECVET und der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF/EQR). Auf Letzteren wird im Folgenden noch genauer einzugehen sein.

Daraus ergeben sich verschiedene Reformforderungen: Das ist bspw. die Forderung der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, was zuerst seine Deregulierung meint. Vor allem der deutsche Arbeitsmarkt steht in der Kritik, zu stark reguliert zu sein. Allerdings geht es dabei aber weniger um seinen hohen Regulierungsgrad, als vielmehr darum, dass die meisten Regulierungen zuerst den Schutzbedürfnissen des Arbeitnehmers entsprechen. Aufgrund dessen, so meinen Kritiker, wird Deutschland als Wirtschaftsstandort im internationalen Vergleich zunehmend unattraktiv.¹⁵ So stehen zuerst die sozialen Sicherungssysteme und arbeitsrechtlichen Schutzbestimmungen für Arbeitnehmer zur Disposition (Horstmeier 2009). Das heißt die Deregulierung des Arbeitsmarktes erfolgt vor allem zu Lasten des Arbeitnehmers und trägt damit zur „Prekarisierung“ des Arbeitsmarktes bei. Eine Folge ist der Bedeutungsverlust des sog. „Normalarbeitsverhältnisses“ zugunsten flexibler aber prekärer Beschäftigungsformen. Seit Jahren ist die Zahl befristeter Arbeitsverträge steigend.

Befürworter meinen nun, dass der deutsche Arbeitsmarkt durch Deregulierung für Unternehmen deutlich attraktiver wird. Aufgrund der so erzeugten höheren wirtschaftlichen Dynamik wären Unternehmen eher bereit, neue Arbeitskräfte einzustellen, die sie in Krisen- oder auftragsschwachen Zeiten wieder freisetzen können. So würde sich das Angebot an Arbeitsplätzen erhöhen.¹⁶ Die quantitative Ausweitung des Arbeitsangebotes und die Flexibilität des Arbeitsmarktes bedeute so schließlich ein Mehr an sozialer Sicherheit. Die wäre aber jeglicher Kontinuität und biografischen Planbarkeit entzogen.

Eine Folge dieser Entwicklung und der damit einhergehenden hohen Dynamik des Arbeitsmarktes ist nun aber der „Mismatch“ zwischen der Qualifikation des Arbeitnehmers und den (Qualifikations-)Anforderungen des konkreten Arbeitsangebotes. Daraus resultiert auch für den Arbeitnehmer die Anforderung der Flexibilität und Mobilität sowie die Forderung nach der Bereitschaft zu „Le-

¹⁵ Wobei es fraglich ist, ob die Attraktivität eines nationalen Arbeitsmarktes zuerst aus dem Grad seiner (De-)Regulierung folgt, oder ob sie nicht vielmehr aus anderen Qualitäten, wie der Qualifikationen der Arbeitnehmer oder seiner Infrastruktur resultiert.

¹⁶ Peter Hartz hat vor Jahren schon gezeigt, dass es auch alternative betriebliche Flexibilisierungsmöglichkeiten gibt, die nicht auf der Strategie „hire and fire“ beruhen, z. B. die Kombination von Arbeitszeitkonten und Weiterbildung (vgl. Hartz 2001).

benslangen Lernen“, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit und damit die soziale Sicherheit zu erhalten. In Deutschland ist das bislang nicht so. Stattdessen orientieren sich deutsche Arbeitnehmer an einem Beruf, den sie lernen und auf dessen Grundlage sie ihre weitere Erwerbsbiografie aufbauen. Eine besondere Herausforderung ist deshalb die Reform des deutschen Berufsprinzips, als Grundprinzip und Kern des Dualen Systems. So sei das Berufsprinzip u. a. für die geringe regionale und berufliche Mobilität deutscher Arbeitnehmer verantwortlich. Es sei außerdem der Grund für die fehlende Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems und des Arbeitsmarktes. Anders formuliert, das Berufsprinzip widerspricht der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes. Mit diesen Argumenten wird das Berufsprinzip in Frage gestellt. Kritiker befürchten nun, dass es mit den im Europäisierungsprozess notwendig gewordenen Reformen verloren gehen könnte. Die Folge davon wäre, dass berufliche Bildung allein auf Brauchbarmachung und Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet sei. Darin läge eine inhaltliche, konzeptionelle Verkürzung des Berufsprinzips und der beruflichen Bildung. Eine solche Berufliche Bildung würde sich ausschließlich an betrieblichen Anforderungen orientieren und damit die Abhängigkeit des Individuums vom Betrieb erhöhen. Auf der anderen Seite aber wird der Beruf auch als ideelle Überhöhung des Berufsbildungssystems kritisiert.

2.4 Fehlende Ausbildungsreife

Immer mehr Betriebe beklagen, dass es zunehmend schwieriger wird, geeignete Bewerber für eine Ausbildung zu finden. Immer mehr Jugendliche würden am Ende ihrer schulischen Laufbahn noch nicht über die notwendige Reife verfügen, um überhaupt eine Berufsausbildung zu beginnen. In den Ausbildungsumfragen des DIHK stellt die fehlende Ausbildungsreife immer wieder eines der wichtigsten Ausbildungshemmnisse dar (DIHK 2010, 2009, 2008, 2007, 2006; dazu auch Eberhard/Ulrich 2006, S. 35ff). Die „Ausbildungsumfrage 2010“ benennt die fehlende Ausbildungsreife als das „Ausbildungshemmnis Nr. 1“, das von rund drei Viertel aller Betriebe (74 %; im Jahr 2009: 63,8 %) die von Ausbildungshemmnissen betroffen sind¹⁷ benannt wird. Fehlende Ausbildungsreife würde zusammen mit der steigenden Zahl ungeeigneter Bewerber, dem demografischen Wandel und der sinkenden Zahl der Schulabgänger dazu führen, dass zunehmend mehr Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben: im Jahr 2006 waren das noch 12 %, in den Jahren 2008 und 2009 waren es immerhin schon 21 %, in den neuen Bundesländern sogar 31 % (vgl. DIHK 2009, S. 12; 2010, S. 17).

¹⁷ Das ist rund die Hälfte aller befragten Betriebe (DIHK 2010, S. 29).

Ausbildungsreife meint die Reife, also die Fähigkeit eines Jugendlichen, die allgemeinen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt zu bewältigen. Der Begriff „Reife“ deutet darauf hin, dass das Kriterium der Ausbildungsreife ausdrücklich als ein Entwicklungskonzept angelegt ist. So wird nicht ausgeschlossen, dass jemand, der zu einem gegebenen Zeitpunkt noch nicht ausbildungsreif ist, diesen Status später durchaus noch erreichen kann. Damit grenzt sich dieses Konzept klar vom Begriff der „Ausbildungsfähigkeit“ ab. Als ausbildungsreif gilt, wer die „allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt“¹⁸. Es wird angenommen, dass es neben den spezifischen Anforderungen der Berufe oder Betriebe (das wäre die Berufseignung) allgemeine, generalisierbare Anforderungen des Arbeitsmarktes gibt, die darüber hinaus gehen. Es wird unterteilt zwischen schulischen Basiskenntnissen sowie sozialen, psychischen und kognitiven Dispositionen. Es geht um die Bewältigung eines 8-Stunden-Arbeitstages. Als (Mindest-) Maßstab gelten Berufe mit „weniger komplexen Anforderungen“ (vgl. dazu ausführlich BA 2008). Wenn Betriebe also von nicht ausbildungsreifen Jugendlichen sprechen, dann sind Jugendliche gemeint, die einerseits über mangelhafte Schulkenntnisse – in Mathematik und Deutsch –, andererseits über mangelhafte Leistungsbereitschaft, Disziplin und Belastbarkeit sowie über fehlendes Interesse verfügen.

Allerdings wird das Kriterium der Ausbildungsreife auch kritisch betrachtet. Trotz der Verständigung auf einen Kriterienkatalog „Ausbildungsreife“ (vgl. BA 2008), erscheint das Konzept begrifflich immer noch viel zu unscharf, als dass sich brauchbare Operationalisierungen daraus entwickeln ließen. So ist bspw. unklar, was Berufe mit weniger komplexen Anforderungen sind. Sind damit zweijährige, theoriegeminderte Ausbildungsberufe gemeint, Module oder Berufe, die als einfache, leicht erlernbare Tätigkeiten gelten? Was sind die Mindestanforderungen an einen Jugendlichen, damit der „ganz allgemein“ als ausbildungsreif gelten kann? Damit wurde eine Form von formaler Zugangsvoraussetzung für die Berufsausbildung geschaffen, die es so bislang nicht gab. Kritiker meinen, dass der Begriff „Ausbildungsreife“ vielmehr das Widerspiegelte, was

¹⁸ *Zur Erinnerung:* Vor etwa 100 Jahren stellte das Kriterium der „Bildungs(un)fähigkeit“ ein Selektions-, Zuweisungs- und später ein Ausschlusskriterium für Hilfsschulen dar. Bildungsunfähige wurden von der Hilfsschule freigestellt (Reichsschulpflichtgesetz 1938), da sie nicht einmal mehr ihren Anforderungen gerecht werden konnten. Sie wurden sog. „Bewahr-Anstalten“, d. h. Pflegeeinrichtungen zugewiesen. Systematische Erziehung und Bildung wurde diesen Menschen damit nicht mehr zuteil. Ausschlaggebend für eine solche „Wohlfahrtspolitik“ war das Kriterium der Brauchbarkeit und Nützlichkeit für die Gesellschaft. Nur einige Jahre später wies man diese Menschen psychiatrischen Anstalten zu, in denen man sie systematisch ermordete. Bildungsfähigkeit wurde ab den 1920er Jahren u. a. zu einem Kriterium, mit dem die Eugenik nach dem ersten Weltkrieg zwischen wertem und unwertem bzw. geringwertigem Leben unterschied. Die Folgen dieser selektiven Wohlfahrts- und Bildungspolitik waren auch nach dem zweiten Weltkrieg noch erkennbar: z. B. in der Separierung der Heil- und Hilfsschulen. Auch blieb die Freistellung bildungsunfähiger Kinder von der Schulpflicht aus dem Reichsschulgesetz bis in die 1950er Jahre in vielen Landesschulgesetzen erhalten (vgl. dazu Hänsel 2006, S. 136; Störmer 2006, S. 20f).

die Jugendlichen in den Augen der Betriebe oder im subjektive Verständnis von Sozialpädagogen, Lehrern, Ausbildern, Berufsberatern usw. zu leisten in der Lage sein sollten, um eine Ausbildung beginnen und erfolgreich abschließen zu können (vgl. kritisch dazu Rebmann/Tredop 2006, S. 85ff). Ob das als allgemeine Zugangsnorm zu einer Ausbildung generalisierbar ist, ist höchst fraglich. Dennoch führt dies dazu, dass die Hälfte eines Schulabgangsjahrganges als ausbildungsunreif erklärt wird. Statt in eine Ausbildung münden diese Jugendlichen nun in ein Angebot des sog. beruflichen Übergangssystems ein.

2.5 Übergangsprobleme und die Ausweitung der Angebote zur Unterstützung beruflicher Übergänge

Viele Jugendliche haben Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Die Ursachen dafür sind vielschichtig: Eine Ursache ist das viel zu geringe Angebot an Ausbildungsplätzen. Das sorgte in der Vergangenheit dafür, dass viele Jugendliche im Anschluss an ihre Schulzeit keine Lehrstelle bekamen. Neben dieser Gruppe der „marktbenachteiligten“ Jugendlichen gibt es aber noch Jugendliche, die aufgrund personenbezogener Merkmale wie ihre soziale Herkunft, ihr Geschlecht, ihr Alter, ihren erreichten Schulabschluss, ihrem Migrationshintergrund oder Behinderungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt deutlich schlechtere Chancen haben als andere junge Menschen. Diese jungen Menschen gelten im klassischen Sinne als sozial benachteiligt oder individuell beeinträchtigt. In der Regel wird ihnen Ausbildungsunreife attestiert. (s. o.).¹⁹

Um Jugendlichen den Übergang in eine Ausbildung zu erleichtern und sie dabei zu unterstützen, ist in den vergangenen Jahren ein komplexes System an schulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Angeboten zur Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsvorbereitung entstanden, das als „Übergangssystem“ bezeichnet wird. Dazu gehören die BvB-Maßnahmen der Agentur für Arbeit genauso wie BVJ und die nicht qualifizierenden Berufsfachschulen der Berufsschule sowie die Einstiegsqualifizierungen (EQ) in den Betrieben. Die Grenzen dieses Systems sind scheinbar fließend. Unklar ist, welche Angebote konkret zu diesem System gehören. Diese Angebote übernehmen insgesamt drei Funktionen: 1.) die quantitative Kompensation fehlender Ausbildungsplätze, 2.) die Vermittlung erster beruflicher Qualifikationen für unversorgte Jugendliche und Altbewerber und schließlich 3.) die Vermittlung von Ausbildungsreife. Darüber hinaus übernehmen die Angebote eine Funktion, die als „cooling-out“ beschrieben wird. Damit wird der Prozess beschrieben, bei dem die vermeintlich unrea-

¹⁹ So werden fehlende Ausbildungsreife und soziale Benachteiligung derzeit häufig vermisch oder gleichgesetzt. Es sind immer zuerst die benachteiligten Jugendlichen, die als ausbildungsunreif gelten.

listischen, überzogenen und nicht marktgerechten Berufswünsche der Jugendlichen sowie ihre Wünsche, Erwartung und Vorstellungen vom Berufsleben auf ein realistisches Maß „abgekühlt“ werden (Eckert 2004).

Allerdings steht dieses Übergangssystem derzeit heftig in der Kritik. Aufgrund seiner Komplexität wird dem Übergangssystem häufig sein Systemcharakter abgesprochen. An vielen Stellen wirkt es unreflektiert und willkürlich. Es fehlt an Kohärenz und Durchlässigkeit in weiterführende Bildungsangebote. So kommt die Frage auf, ob dieses System Jugendlichen tatsächlich den Übergang in eine Berufsausbildung erleichtert, oder ob es vielmehr eine Warteschleife oder vielleicht sogar eine Sackgasse darstellt. Das Übergangspanel des DJI (BMBF 2008) zeigt, dass zahlreiche Jugendliche gezwungen sind, mehrere (mind. zwei) dieser „Übergangsangebote“ zu besuchen. Das Übergangssystem steht deshalb im Verdacht, aufgrund der Vielfalt seiner Angebote „Warteschleifen“ zu fördern, anstatt die betroffenen Jugendlichen dem Ziel, eine Ausbildung zu beginnen, tatsächlich näher zu bringen. Um dem gegenzusteuern wurden bspw. Ausbildungsmodule und Qualifikationsbausteine entwickelt, die Jugendliche zumindest mit einer ersten beruflichen Qualifikation ausstatten, die im Idealfall auf die Dauer einer Berufsausbildung anrechenbar ist. Tatsächlich findet das in der Ausbildungspraxis kaum Anwendung.

Aber nicht nur die quantitative Ausweitung der Maßnahmeformen und Angebote dieses Systems wird kritisch betrachtet. Auch die Tatsache, dass jährlich fast genauso viele Jugendliche in dieses System einmünden wie in das Duale System, gilt als problematisch (dazu Baethge/Solga/Wieck 2007). Deshalb orientieren sich die Bemühungen der Entwicklungsarbeit derzeit dahin, die Prozesse der Berufsorientierung und der Berufswahl in der allgemeinbildenden Schule zu verbessern. Alles zielt darauf, die Einmündung in BvB, BVJ usw. von vornherein zu vermeiden.

Die Diskussionen zum Problem gelingender biografischer, beruflicher Übergänge wird in der beruflichen Bildung meist auf den Übergang an der sog. ersten Schwelle, auf den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung beschränkt. Bisher bestand auch kein weiterer Diskussions- und Handlungsbedarf. So galt und gilt die Bundesrepublik als eines der europäischen Länder, dessen Jugendarbeitslosigkeitsquote (U25, Durchschnittlich 10,4 % im Jahr 2009) unter dem europäischen Durchschnitt (19,6 %) liegt.²⁰ Die hohe Betriebsnähe des Dualen Systems soll für diesen Erfolg, für die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote mit verantwortlich sein. Damit scheint der Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung eher unproblematisch zu sein. Dennoch

²⁰ Vgl. EUROSTAT unter <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> (Letzter Zugriff: 18.08.2010).

rückt auch der Übergang an dieser zweiten Schwelle, von der Ausbildung in eine Beschäftigung, zunehmend in den Fokus. Auch dort lassen sich problematisch verlaufende Übergänge finden. Im Jahr 2003 lag die Arbeitslosenquote der Jugendlichen nach dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung bei 22,9 %. In den neuen Bundesländern lag sie mit 37,7 % sogar noch höher. Allerdings verringert sich der Anteil arbeitsloser Jugendlicher und liegt 12 Monate nach Ausbildungsabschluss bei 11,1 % (vgl. BMBF 2009b, S. 189).

Ein weiteres Problem ist der Übergang in eine Beschäftigung, die nicht dem erlernten Ausbildungsberuf entspricht. Der erfolgreiche Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung gilt als wichtiger Erfolgsindikator an der zweiten Schwelle (Seibert 2007). Zahlreiche Befunde lassen darauf schließen, dass Berufswechsel auch in Deutschland häufiger auftreten. Positiv ist daran, dass deutsche Arbeitnehmer beruflich mobiler sind als im Allgemeinen angenommen wird. Negativ ist, dass Berufswechsel häufig unfreiwillig erfolgen, aus Arbeitslosigkeit resultieren und häufig mit Einkommenseinbußen einhergehen. Bspw. arbeiteten 40 % aller Teilnehmer der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (Hall u. a. 2010) nicht mehr in ihrem erlernten Beruf.

Nicht nur das Risiko der Arbeitslosigkeit stellt ein Problem an der zweiten Schwelle dar, sondern auch der Übergang in eine sog. „prekäre“ oder „atypische Beschäftigungsform“, wie Leiharbeit, befristete Arbeit oder geringfügige Beschäftigung. Während die Arbeitslosenquote unter den Ausbildungsabsolventen innerhalb des ersten Jahres nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss tendenziell sinkend ist, steigt der Anteil prekärer Beschäftigung im Zeitverlauf. Waren nach Abschluss der Ausbildung 15 % der Jugendlichen in einem prekären Beschäftigungsverhältnis angestellt, so betrug die Quote ein Jahr später bereits 20 %.

2.6 Deregulierung, Flexibilisierung und „Prekarisierung“ des Arbeitsmarktes

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, dass der Übergang an der zweiten Schwelle offenbar zunehmend geprägt ist von Übergängen in prekäre Beschäftigungsformen. Das wird als eine Folge der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes betrachtet, wie sie im Europäisierungsprozess und einhergehend mit der Umsetzung des „Flexicurity“-Ansatzes gefordert wird (vgl. dazu Punkt c).

Die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes erfolgt auf zwei Ebenen: 1.) Es gibt betriebsinterne Flexibilisierungsstrategien. Flexibilität kann z. B. durch flexible Arbeitszeitmodelle oder durch funktionale Anpassungsmodelle erreicht werden. Ein entsprechendes Modell hat bspw. Peter Hartz mit der „Atmenden Fabrik“ vorgelegt. 2.) Externe Flexibilisierung wird über den Markt vollzogen, durch

„outbounding“, durch Auftragsvergabe oder durch kurzfristige, atypische Beschäftigungsformen (Bellmann/Fischer/Hohendanner 2009, S. 364). Um das zu ermöglichen, geht mit der Forderung nach einer Flexibilisierung des Arbeitsmarktes häufig die Forderung nach der Deregulierung arbeitsrechtlicher Schutzvorschriften für Arbeitnehmer einher. Speziell der deutsche Arbeitsmarkt zählt zu einem der am stärksten regulierten Arbeitsmärkte. Mit dem Argument, im internationalen Wettbewerb mithalten zu können, werden verschiedene arbeitsrechtliche Vorschriften abgebaut oder gelockert – dereguliert. Das führt zur Auflösung des sog. Normalarbeitsverhältnisses (s. o.). Damit ist eine unbefristete Vollzeitbeschäftigung gemeint, die auf einem abgeschlossenen Ausbildungsberuf beruht. An ihre Stelle rücken zunehmend prekäre, atypische Beschäftigungsformen wie befristete Beschäftigung, Teilzeitarbeit und Zeit- bzw. Leiharbeit (ausführlich Horstmeier 2009), mit geringem Verdienst, bei denen die Arbeitnehmer kaum arbeitsrechtlichen Schutzvorschriften und Tarifbestimmungen unterliegen.

Leiharbeit und befristete Beschäftigung haben in den vergangenen Jahren am Arbeitsmarkt erheblich an Bedeutung gewonnen. Im Zeitraum 2001 bis 2006 hat sich der Anteil befristeter Neueinstellungen von 32 % auf 43 % erhöht. Dabei lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Branchen feststellen. Am stärksten haben befristete Beschäftigungsverhältnisse im öffentlichen Dienst und im Bereich Sozialer Dienstleistungen zugenommen. Im öffentlichen Dienst erfolgten 67 % aller Neueinstellungen auf der Basis eines befristeten Arbeitsvertrages, im Bereich soziale Dienstleistungen waren das 64 %. Im produzierenden Gewerbe betrug ihr Anteil nur 40 % (vgl. Bellmann/Fischer/Hohendanner 2009, S. 360ff).

Kritiker meinen, dass mit der Deregulierung des Arbeitsrechts die Berufsförmigkeit des deutschen Arbeitsmarktes aufgeweicht werden würde. Das hat u. a. zur Folge, dass das Berufsprinzip als didaktischer und konzeptioneller Kern des Berufsbildungssystems in Frage gestellt wird. Qualifikationen werden aufgrund ihrer stärkeren Orientierung an konkreten Tätigkeiten und Technologien kleinschrittiger, damit unüberschaubarer und schwerer abschätzbar. Für die berufliche Bildung bleibt das nicht ohne Folgen. Eine berufsförmig organisierte Ausbildung sei 1.) zu unflexibel und starr, um den Anforderungen dieses modernen Arbeitsmarktes zu entsprechen bzw. sich anzupassen, 2.) sei sie auf dem Arbeitsmarkt kaum noch anschlussfähig und verwertbar (vgl. Dostal/Stooß/Troll 1998; Jacob/Kupka 2005). Als Folge davon wird – schon seit den 1960er Jahren – die „Entberuflichung“ des Arbeitsmarktes konstatiert (Meyer 2000, S. 19).

2.7 Schlussfolgerungen: Anforderungen an ein modernisiertes Berufsbildungssystem

Die Krisensymptome des Dualen Systems sind vielfältig und komplex. Die wichtigsten Probleme und aktuellen Entwicklungen wurden im vorangegangenen Abschnitt ausführlich erörtert. Damit wurden aber noch längst nicht alle bestehenden Problemfelder im Berufsbildungssystem angesprochen. Ausgelassen wurde bspw. die genauere Betrachtung des demografischen Wandels, damit einhergehend das Problem der Abwanderung und des daraus – aus beidem – resultierenden Fachkräftemangels. Auch die Infragestellung des Berufsprinzips als konzeptionellem Kern des Berufsbildungssystems, wurde nicht tiefer gehend thematisiert. Dennoch ist insbesondere diese Frage an die meisten der geschilderten Probleme unmittelbar gebunden: meint doch Deregulierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarktes nicht nur den Verlust des sog. Normalarbeitsverhältnisses, sondern eben auch die Infragestellung des Konzeptes vom „Lebensberuf“. Die Entwicklung von Qualifikationsbausteinen im beruflichen Übergangssystem und die Modularisierung der beruflichen Bildung werden als Entstandardisierung beruflicher Bildung betrachtet. Das in Verbindung mit der Tatsache, mit einem abgeschlossenen Modul in den ersten Arbeitsmarkt einmünden zu können, d. h. ohne abgeschlossene Berufsausbildung, wird als Aushöhlung des Berufsprinzips interpretiert (vgl. Kohlrausch 2010, S. 25). An seine Stelle rücke nun – ebenfalls im Kontext von Europäisierungsprozessen, der Deregulierung des Arbeitsmarktes und der Individualisierung beruflicher und sozialer Risiken – das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel beruflichen Lernens (vgl. ausführlich dazu Kraus 2008).

Eine weitere, nicht genauer besprochene Entwicklung ist die sog. „Tertiärisierung“ der Wirtschaft, d. h. die Ausrichtung der Wirtschaft auf den Dienstleistungs- und Informationssektor. Mit diesem Wandel gehe eine Veränderung der beruflichen Anforderungen einher. Er wird u. a. für den quantitativen Rückgang un- und angelernter Arbeitsplätze und für einen Anstieg hochqualifizierter Arbeit verantwortlich gemacht. Dieser Wandel habe auch zu einem Verlust von Arbeits- und auch Ausbildungsstellen im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe geführt (BMBF 2009, S. 176f). Das Duale System habe auf diesen Trend bislang aber nur unzureichend reagiert. Es sei nach wie vor – ganz traditionell – in erster Linie auf Handwerk und Industrie ausgerichtet. Der tertiäre Sektor werde dabei vernachlässigt. In Kombination mit dem demografischem

Wandel und dem Nachfragerückgang nach Ausbildung führt das in vielen Branchen zu einem Fachkräftemangel.²¹

Auch die soziale Selektivität des Berufsbildungssystems, der demografische Wandel und seine Folgen für den Arbeitsmarkt sowie die Grundlegenden Veränderungen des Arbeitsmarktes und von Facharbeit wurden in dem Teil der Untersuchung nicht weiter thematisiert und vertieft (vgl. ausführlich dazu z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Auch viele der von Seiten der Unternehmen formulierten Ausbildungshemmnisse (vgl. dazu in DIHK 2008, 2009, 2010) wurden nicht weiter erläutert. Dazu gehört bspw. das immer wieder zu findende Argument der geringen Rentabilität von Ausbildung und des Auszubildenden für den einzelnen Betrieb. Aus ihrer Sicht erscheint die Berufsausbildung eher unwirtschaftlich und kostenintensiv. Aufgrund der verschiedenen Lernorte (neben dem Betrieb sind das die Schule und das überbetriebliche Ausbildungszentrum), seien die Auszubildenden für den Betrieb kaum greifbar bzw. einsetzbar. Außerdem läge in der Tatsache, dass sich Betriebe für zwei/drei Jahre an einen Auszubildenden binden, ein hohes unternehmerisches Risiko. Vor allem in konjunkturell und wirtschaftlich unsicheren Zeiten sei das ein Ausbildungshemmnis.

So betrachtet ist die Akzeptanz des Dualen Systems tendenziell offenbar eher sinkend. Interessanterweise findet dieser Image- und Akzeptanzverlust auf beiden Seiten statt, bei denen die nach Ausbildung nachfragen und bei denen, die Ausbildung anbieten (sollen). Die vielfältigen Gründe und ihre Dynamik wurden beschrieben. Obwohl die Zukunftsfähigkeit des Dualen Systems beruflicher Bildung so immer wieder in Frage gestellt wird, und das schon seit über 20 Jahren, hat es seine Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die sich verändernden Anforderungen von Gesellschaft und des Arbeitsmarktes doch immer wieder unter Beweis stellen können.²² Auch mit den oben angerissenen Problemfeldern geht vor allem die Forderung nach einer grundlegenden Reform des beruflichen Bildungssystems, und vor allem des Dualen Systems als seinem „konzeptionellen Kern“ einher. Derzeit werden verschiedene Reformansätze diskutiert, die, mit

²¹ Es wird konstatiert, dass dieser Fachkräftemangel derzeit vor allem in höheren Qualifikationsniveaus festzustellen sei. So führe eine Tertiärisierung des Arbeitsmarktes zu einer steigenden Nachfrage nach höheren, akademischen beruflichen Abschlüssen.

²² Kraus (2008, S.29) bezeichnet das als Folge einer sog. „Pfadabhängigkeit“ in der Entwicklung des Dualen Systems. D. h., Berufsbildungssysteme entwickeln sich genauso wie andere gesellschaftliche Subsysteme über einen langen Zeitraum. In Krisen werden diese Entwicklungswege nicht plötzlich verlassen, sondern es werden vielmehr Korrekturen und Veränderungen vorgenommen, mit denen das System den veränderten Rahmenbedingungen angepasst wird. Als Beispiel dafür die Novelle des BBiG im Jahr 2005 (ausführlich dazu s. u.).

Blick auf die oben beschriebenen Problemfelder, verschiedenen Anforderungen und Grundsätzen gerecht werden sollten. Das sind:

- die Flexibilisierung des beruflichen Bildungssystems,
- die Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse im europäischen Bildungsraum,
- mit Blick auf den demografischen Wandel die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und lebenslanges Lernen,
- die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems,
- die Verringerung von Diskriminierung und Benachteiligung, um allen eine Chance auf Ausbildung zu eröffnen, anders formuliert
- eine höhere Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten und Altersgruppen,
- die höhere Wertschätzung informellen Lernens und die Anerkennung informell erworbener Qualifikationen,
- die Erhöhung beruflicher und regionaler Mobilität der Arbeitnehmer,
- die quantitative Ausweitung beruflicher Bildungsangebote,
- die stärkere Vernetzung von Bildungsträgern und Betrieben zur Förderung benachteiligter Zielgruppen,
- die Passgenauigkeit von beruflicher Bildung, Subjekt und Arbeitsmarkt sowie
- die Systematisierung und Synchronisierung beruflich-biografischer Übergänge (zusammenfassend bei Hekman/Prager/Wieland 2007).

Die *Bertelsmann Stiftung* (2010) fasst die formulierten Anforderungen an ein modernisiertes berufliches Bildungssystem im Leitbild „Berufsbildung 2015“ zusammen. *Interessant ist:* während mit den geschilderten Problemen des Dualen Systems immer auch das Berufsprinzip in Frage gestellt wird, wird hier nun vielmehr eine modernisierte Form von Beruflichkeit postuliert, die sogar den Kern dieses Leitbildes darstellt (ebd., S. 35f). Beruf bzw. Beruflichkeit muss darin drei Dinge leisten können: die individuelle Entwicklung von Kompetenzen, die soziale Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft sowie – aus volkswirtschaftlicher Sicht – die Bereitstellung qualifizierter Fachkräfte. Die Berufsausbildung soll die dafür notwendige berufliche Handlungskompetenz vermitteln – differenziert in Fach-, Human- und Sozialkompetenz (ebd., S. 38). Diese Handlungskompetenz befähigt den Einzelnen zur selbstständigen Bewältigung *berufstypischer* Aufgaben und verfolgt dabei den Anspruch der Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit. „Berufliche Handlungskompetenz“ ist dabei aber nicht nur fokussiert auf die aktuellen Qualifikationsbedarfe und Anforderungen eines Betriebes oder einer Branche, sondern orien-

tiert sich immer am „Konstrukt der Beruflichkeit“ (ebd., S. 39). Daraus resultiert hier die Forderung, „dass die Ziele einer konkreten Berufsausbildung über den einzelbetrieblichen Bedarf hinausgehen müssen“ (ebd.). Und weiter: „Beruflichkeit gilt als das Ergebnis der Verständigung auf ein Kompetenzprofil, das in Form eines Berufsbildes dokumentiert wird.“ Damit wird schließlich am Leitbild des „Arbeitskraftunternehmers“, am „Sozialtyp“ des selbstständigen Facharbeiters festgehalten. Das wiederum setzt eine hohe Eigenverantwortung des Individuums voraus. Damit wird nicht zuletzt auch den Flexibilitäts- und Qualifizierungsansprüchen des Arbeitsmarktes Rechnung getragen.²³ Auch in anderen Arbeiten (z. B. in der international vergleichenden Arbeit von Pilz 2009) deutet sich an, dass das Argument der radikalen Ablösung des Berufsprinzips als Reformforderung zunehmend seine Bedeutung zu verlieren scheint. Selbst in den bestehenden Reformansätzen der beruflichen Bildung wird dieses Argument offenbar nur noch marginal diskutiert. So stellen „Modularisierung und Co.“ offenbar keinen Widerspruch zum Berufsprinzip dar.

Der Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) beim BMBF fasste die An- und Herausforderungen an ein modernes Berufsbildungssystem in insgesamt „10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung“ zusammen. Zu diesen 10 Leitlinien gehören die Forderungen (vgl. IKBB 2007, S. 10):

- mehr Schulabschlüsse erreichen – Ausbildungsreife verbessern,
- Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren – Förderstrukturen neu ordnen,
- Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern,
- Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung der beruflichen Bildung vorantreiben,
- Ausbildungsbasis verbreitern – Ausbildungskapazitäten effektiv nutzen,
- Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern,
- „Zweite Chance“ für Qualifizierung – Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben
- Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern,
- Duale Ausbildung im europäischen Vergleich stärken – Potenzial auf dem internationalen Bildungsmarkt sichern,

²³ Letztlich soll das auch die Flexibilität und Beschäftigungsfähigkeit des Arbeitnehmers und damit seine soziale Sicherheit gewährleisten. Dabei gibt es ein zentrales Problem: Es wird immer deutlicher, dass auch hohe Qualifizierung nicht zwangsläufig vor Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung schützt. Der Zusammenhang zwischen hohem Qualifizierungsniveau und geringem Beschäftigungsrisiko – das meint nicht nur das Risiko der Arbeitslosigkeit - gerät offenbar ins Wanken (dazu die Beiträge in Friedrich-Ebert-Stiftung 2010).

- Grundlagen für zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik schaffen – Kooperation von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik stärken.

Diese 10 Leitlinien werden in konkrete politische Maßnahmen übersetzt (vgl. ausführlich dazu in IKBB 2007, S. 11ff).

Es stellt sich nun die Frage, welche konkreten Reformansätze derzeit diskutiert werden. Welche konkreten (Struktur)Reformen resultieren aus den verschiedenen eben referierten Diskussionen, Ansätzen und Anforderungen an eine moderne berufliche Bildung? Inwieweit fließen bspw. die hier referierten Anforderungen und Grundsätze in die neuen Organisationsmodelle beruflicher Bildung ein? Damit wird der ersten Fragestellung der vorliegenden Expertise nachgegangen: Welche „Zukunftsmodelle beruflicher Bildung“ gibt es eigentlich? Im nächsten Schritt ist dann zu fragen, wie diese Zukunftsmodelle die berufliche Integrationsförderung beeinflussen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Bedarfen besonders förderbedürftiger Jugendlicher. Es geht nicht um die Gruppe der sog. marktbenachteiligten Jugendlichen. Es lässt sich vermehrt die Auffassung finden, dass auch die Ausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher zurück in den Betrieb gehört. So beginnt nun an diesem Lernort offenbar die Suche nach geeigneten Ausbildungsmodellen für diese Jugendlichen. Zu finden ist das bspw. in den „Redualisierungsdiskussionen“ wie sie seit Ende der 1990er Jahre immer wieder geführt wurden. Auch lassen sich dazu verschiedene durchgeführten Modellprojekte finden (z. B. Gericke 2003; Zimmermann 2004). Ausgelassen werden an der Stelle die schulischen Reformansätze, die auf die Umgestaltung vollzeitschulischer Ausbildungsformen abzielen (vgl. ausführlich dazu Zöllner 2009).

3. Die Anforderungen an eine moderne berufliche Integrationsförderung für benachteiligt geltende Jugendliche

Der vorangegangene Teil der Expertise betrachtete insbesondere die Probleme und Grenzen des Dualen Systems beruflicher Bildung sowie die daraus resultierenden Reformforderung und noch darzustellende Reformansätze. Um einschätzen zu können, welche Folgen die Reformen des Berufsbildungssystems für die Förderung benachteiligter Jugendlicher hat, ist nun zu klären, welche Anforderungen an eine erfolgreiche Förderung dieser jungen Menschen existieren. Dafür sollen nun die zu fördernden Jugendlichen zunächst beschrieben werden. Dann ist zu zeigen, welche Anforderungen an eine moderne zukunftsfähige berufliche Integrationsförderung diskutiert wurden.

3.1. Die zu fördernden Jugendlichen

Wer sind die zu fördernden, benachteiligten Jugendlichen? Forschungsarbeiten, die die Probleme und Lebenslagen Jugendlicher in der beruflichen Integrationsförderung systematisch untersuchen und beschreiben sind eher selten zu finden. Eine Zielgruppenbestimmung wird den meisten Untersuchungen zur Benachteiligtenförderung zwar voran gestellt, allerdings handelt es sich dabei meist um Beschreibungen, die eher auf den formalen Beschreibungen der Zielgruppe beruhen, wie sie bspw. in den Weisungen und Runderlasse zu entnehmen sind. Im Folgenden wird ein Überblick darüber gegeben, wer zur Gruppe der Benachteiligten, d. h. zur Zielgruppe der Benachteiligtenförderung gezählt wird. Anschließend ist zu fragen, welche Anforderungen daraus für die berufliche Integrationsförderung/Benachteiligtenförderung resultieren.

3.1.1 Die Sicht auf benachteiligte Jugendlichen in Weisungen und Runderlassen der Bundesagentur für Arbeit: Wer ist Benachteiligt?

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) hat sich der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen bereits in den 70er Jahren angenommen. Aufgrund des zahlenmäßigen Anstieges der jungen Menschen, die keinen direkten Zugang in das Berufsausbildungssystem erhielten, wurden die Maßnahmen der Berufsvorbereitung in den 90er Jahren erheblich ausgeweitet. In den entsprechenden Weisungen der Agentur für Arbeit wurde die Gruppe der Benachteiligten sehr genau beschrieben. Es wurde darin nicht nur geklärt, was die Aufgaben der einzelnen pädagogischen Akteure jeweils sind und wie die Maßnahmen aufgebaut sind, sondern auch, an wen sich die Angebote der Benachteiligtenförderung richten. Im „alten“ Runderlass 42/96 zu den Maßnahmen der Berufsvorbereitung wurde sogar nach Maßnahmetyp differenziert:

- *G-Lehrgänge* richteten sich an ausbildungsreife Jugendliche, unabhängig vom erreichten Schulabschluss; Jugendliche, die von der Berufsberatung nicht vermittelt werden konnten; an Ausbildungsabbrecher.
- *BBE-Lehrgänge* richteten sich an sozial benachteiligte, Ungelernte, Schulabbrecher, Straftatlassene und Strafgefangene, Ausländer und Jugendliche mit vorübergehenden Entwicklungsstörungen im psychischen Bereich.
- *Förderlehrgänge (F1-F4)* richteten sich an junge Menschen mit Behinderungen. Die Maßnahmen wurden nach Art und Schwere der Behinderung ihrer Teilnehmer differenziert.

In Verbindung mit der Ausweitung dieser Maßnahmen wurde auch die Forschung auf in diesem Feld intensiviert und ein „Neues Fachkonzept“ (NFK) entwickelt, das den alten Runderlass 42/96 im Januar 2004 ersetzte²⁴.

In diesem Fachkonzept wurde die Zielgruppe wie folgt beschrieben: Zur Zielgruppe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA gehören lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung noch nicht erwarten lässt.

Zu der Zielgruppe zählten dabei insbesondere:

- noch nicht berufsreife Jugendliche,
- junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung,
- junge Menschen mit Behinderung,
- Un- und Angelernte,
- sozial Benachteiligte
- junge Menschen mit Migrationshintergrund,
- Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen.²⁵

Auch im weiterentwickelten Fachkonzept der Berufsvorbereitung (HEGA²⁶ 03/2006) wurden die Zielgruppen der Berufsvorbereitung noch genau benannt. Im aktuellen Fachkonzept (HEGA 03/2009) ist das nicht mehr so. Dort wird lediglich von nicht ausbildungsreifen Jugendlichen bzw. von Jugendlichen, „die

²⁴ Mit dem NFK wurde auch das Ziel verfolgt, die relativ als starr erlebten Lehrgangskonzepte durch eine individuellere Förderung des einzelnen Jugendlichen zu ersetzen Vgl. Dressel, K.; Plicht, H.(2006): Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender. In: Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. / Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (Hrsg.) / Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg (Mitarb.), (Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung). Bonn, S. 48-65.

²⁵ Neue Fachkonzept 01/2004 Geschäftszeichen PP55 -6430/6083/6304.3 / 6533/6681/1700/1957/4405/5300/6322/71059/71097

²⁶ HEGA = Handlungsempfehlung / Geschäftsanweisung der Bundesagentur für Arbeit

noch nicht über die notwendige Berufsreife verfügen“ gesprochen (vgl. ebd., S. 2). Darüber hinaus wurde die Zielgruppe um junge Menschen mit komplexem Förderbedarf erweitert, und wie folgt beschrieben: Es handelt sich dabei um Jugendliche und junge Menschen, „bei denen persönliche Rahmenbedingungen und die familiäre Situation verstärkt berücksichtigt werden müssen und/oder bei denen vor Maßnahmebeginn zwar keine eindeutige positive Prognose zur Herstellung der Ausbildungsreife vorliegt, die Aufnahme einer Ausbildung aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist und die vor Maßnahmebeginn ausreichend motiviert und stabilisiert sind, um eine regelmäßige Teilnahme sicherzustellen“ (ebd.). Das Fachkonzept bezieht sich damit ausdrücklich auf den „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“ des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs aus dem Jahr 2006. Die Zugehörigkeit zur Zielgruppe der Berufsvorbereitung wird derzeit offenbar allein über das Kriterium der Ausbildungsreife definiert.

Deutlich differenzierter und umfangreicher sind die Weisung zur Förderung der Berufsausbildung (HEGA 05/2009, S. 8). Darin wird formuliert: Zur Zielgruppe gehören junge Erwachsene (ohne Altersbeschränkung), die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Förderfähig sind insbesondere lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, die nicht in der Lage sind, eine betriebliche Ausbildung zu beginnen, fortzusetzen oder erfolgreich zu beenden (ebd.). Lernbeeinträchtigt wird hier formal am erreichten Schulabschluss festgemacht. Lernbeeinträchtigt ist, wer keinen Schulabschluss hat, wer die Abgangsklasse bzw. den Abschluss einer Förderschule oder einen Hauptschulabschluss erreicht hat. Als sozial benachteiligt gelten (ebd., S. 9)

- ehemals Drogenabhängige,
- Haftentlassene,
- Jugendliche mit psychische Problemen,
- Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten,
- „ausländische Jugendliche, die aufgrund von Sprachdefiziten oder bestehender sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden soziokulturellen Umfeld der besonderen Unterstützung bedürfen“ sowie
- alleinerziehende Mütter und Väter.

Allerdings wird auch geregelt, dass über die Förderung im Einzelfall entschieden werden kann (ebd.).

3.1.2 Die Sicht auf die zu fördernden Jugendlichen in Forschungsarbeiten

Aber auch wissenschaftliche Arbeiten beschränken sich häufig darauf, die Gruppe der Benachteiligten anhand statistischer Strukturmerkmale wie Geschlecht, erreichtem Schulabschluss, sozialer Herkunft, Behinderung oder Nati-

onalität zu beschreiben (z. B. bei Bylinski 2002, S. 24 ff). Dabei wird lediglich ein statistischer Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und sozialer Benachteiligung am Arbeitsmarkt festgestellt (kritisch dazu z. B. Grimm/Vock 2007, S. 184). Es ist kritisch zu fragen, ob in dieser Sichtweise der Blick auf benachteiligte Jugendlichen einseitig verengt wird (dazu auch Heisler 2008) und so einer Stereotypisierung von Benachteiligten Vorschub geleistet wird. Strukturelle Faktoren wie gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes und ihre Folgen für Benachteiligte werden darin ausgeblendet. Etwas konkreter: Die benachteiligenden, strukturellen Faktoren in der Gesellschaft werden in solchen Beschreibungen weitestgehend ignoriert, statt dessen werden die Ursachen von Benachteiligung individualisiert und pädagogisiert.

Ohnehin sind Arbeiten zur strukturierten Beschreibung von benachteiligten Jugendlichen eher selten. Im Handbuch „Jugendsozialarbeit“ (Fülbier/Münchmeier 2002a) lassen sich nur drei Beiträge im „Kapitel 5: Handlungsfelder und Zielgruppen“ finden, die sich der Untersuchung der Adressaten der Jugendsozialarbeit widmen. Als Zielgruppe wirklich untersucht und beschrieben werden nur Schul- und Ausbildungsabbrecher im Beitrag von *Christe und Fülbier* (ebd., S. 534 ff). Anderen Beiträge befassen sich mit einer historischen Betrachtung der Genese der Mädchen- und Jungensozialarbeit (vgl. die Beiträge von Werthmanns-Reppekus; Krafeld) und mit einer Beschreibung der Rahmenbedingungen im Handlungsfeld.

Nur wenige Arbeiten nehmen eine intensive und strukturierte Beschreibung der Zielgruppe der Benachteiligtenförderung vor. Zu den wenigen Arbeiten gehört bspw. die von *Panke* (2005). Sie berichtet sehr detailliert über die Erfahrungen junger Menschen in ABM-Maßnahmen mit Qualifizierungsanteilen. Sie setzt diese in den Kontext zur Lebenswelt und zu biografischen Erfahrungen der Jugendlichen zu ihrer Berufswahl, ihren Erfahrungen in Arbeitswelt usw. *Friese* (2008) bspw. nimmt eine genaue Beschreibung der Lebenswelt alleinerziehender Mütter und ihrer Einstellung zu Arbeit, Beruf, Berufsausbildung usw. vor. Beide Arbeiten nehmen den Blickwinkel der betroffenen Jugendlichen ein. Sie beschränken sich dabei aber nur auf einen kleinen Ausschnitt des Spektrums benachteiligter Jugendlicher.

Anders bei *Enggruber* (2005): Sie versucht eine Systematisierung und Beschreibung der Gruppe benachteiligter Jugendlicher und unterscheidet zwischen insgesamt sieben Typen von Benachteiligung (ebd., S. 35):

- Marktbenachteiligung,
- schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg,
- außerschulische Überforderung und Lebensprobleme,

- Sinn- und Identitätssuche,
- Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen,
- Protest und Autonomiebeweise sowie
- Migration.

Grimm und Vock (2007) greifen die Systematik von *Enggruber* in ihrer Arbeit auf. Sie weisen aber darauf hin, dass es sich bei ihrer Untersuchung nicht um eine quantitative Zählung der Problemlagen benachteiligter Jugendlicher handelt, sondern vielmehr um eine heuristisch-qualitative Beschreibung dieser Problemlagen aus Sicht der Sozialpädagogen. D. h. sie beschreiben die Jugendlichen in den Maßnahmen und ihre Problemlagen aus dem Blickwinkel der Sozialpädagogen in den Maßnahmen heraus, mit dem diese mit den Jugendlichen arbeiten. Die meisten Sozialpädagogen meinen, dass es den „typischen Benachteiligten“ nicht gäbe und dass es aufgrund der großen Heterogenität schwierig sei, diese Gruppe Jugendlicher zu beschreiben. *Grimm und Vock* systematisieren die verschiedenen Darstellungen über die Jugendlichen und identifizieren verschiedene Bereiche, in denen Sozialpädagogen die besonderen Probleme dieser Jugendlichen sehen. Das sind u. a. der soziale Hintergrund, die berufliche und schulische Leistungsfähigkeit, Motivationsprobleme, Lernprobleme, psychische Probleme und Probleme in der Berufsschule. Auch Gewalttätigkeit, Konflikte mit anderen Auszubildenden und Ausbildern, Suchtprobleme, politischer Extremismus und Schulden sind Probleme, die den Erfolg einer Ausbildung gefährden können und in den Zuständigkeitsbereich der Sozialpädagogen fallen.²⁷

3.1.3 Benachteiligte Jugendliche: Ein (erneuter) Blick in die qualitativen Daten

Wer Erfahrungen mit qualitativer Sozialforschung hat weiß, dass speziell der Informationsgehalt narrativer Interviews scheinbar unerschöpflich ist. So ist es auch mit den Interviews des oben bereits beschriebenen BQF-Projekts „Praxisfeld ‚Sozialpädagogik‘ in der beruflichen Integrationsförderung“ (dazu Eckert/Heisler/Nitschke 2007; Grimm/Vock 2007). In zwei Erhebungswellen wurden bundesweit 120 Interviews, mit Sozialpädagogen, Ausbildern, Stützleh-

²⁷ Zu kritisieren wäre, dass hier ausschließlich die subjektive Sicht der Pädagogen referiert und als objektive Realität dargestellt wird. Zur Entschärfung dieser Kritik: Es ging in der durchgeführten Untersuchung ausschließlich um die Frage, mit welchem Blick die Sozialpädagogen auf die Jugendlichen zugehen und mit ihnen arbeiten. Deshalb stellte sich bspw. die Frage nach der Sicht der Jugendlichen auf ihre eigene Situation gar nicht. Wie groß die Unterschiede von Selbst- und Fremdwahrnehmung bei benachteiligt geltenden Jugendlichen sein können, zeigen bspw. die Untersuchungen von Fischer (2002) zur Beschreibung der Ursachen und Gründe von Ausbildungsabbrüchen (auch bei Heisler 2008). *Grimm und Vock* (2007) stellen nun fest, dass die Sozialpädagogen bei der Beschreibung der Problemlagen und Benachteiligungen unterschiedliche Akzente setzen. Die einen richten ihren Fokus stärker auf den sozialen Hintergrund der Jugendlichen, die anderen deutlich stärker auf ihre individuelle Leistungsfähigkeit und wieder andere nehmen die vorhandenen materiellen und sozialen Ressourcen stärker in den Blick. In den unterschiedlichen Akzentuierungen sind verschiedene „Typen“ von Sozialpädagogen und von sozialpädagogischer Arbeit zu erkennen (ebd., S. 202ff).

ren und Berufsberatern geführt. Es ging dabei um eine Untersuchung der Sozialpädagogik im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung. Im Rahmen der Interviews wurden die Pädagogen um eine Beschreibung der Jugendlichen gebeten, mit denen sie in den Maßnahmen arbeiten.

Für die vorliegende Expertise wurden diese Interviews noch einmal im Hinblick auf die Frage nach den Problemen und den Ursachen sozialer Benachteiligung Jugendlicher am Arbeitsmarkt ausgewertet. Zum Ergebnis dieser erneuten Auswertung: Auffallend ist, dass sich der Fokus der Sozialpädagogen besonders auf die Probleme und Defizite der Jugendlichen richtet. Es sind viele Interviews zu finden, in denen die Sozialpädagogen die Probleme der Jugendlichen, die zu ihrer Benachteiligung am Arbeitsmarkt führen, sehr detailliert beschreiben. Es wird eine besondere Sensibilität für die Probleme dieser Jugendlichen deutlich. Die Sozialpädagogen berichten ausführlich von:

- Fehlzeiten und Zu-Spät-Kommen als zentralem Problem der Jugendlichen in den Maßnahmen. Das Problem der Sozialpädagogen sind weniger die Fehlzeiten, vielmehr das damit verbundene Problem, dass die Jugendlichen offenbar nicht über die Fähigkeit verfügen, sich Regeln und arbeitsweltbezogenen Normen unterzuordnen oder Weisungen der Ausbilder, Stützlehrer und Sozialpädagogen Folge zu leisten.
- Sprachdefiziten bei Jugendlichen mit und auch ohne Migrationshintergrund. Gemeint sind damit die Probleme Jugendlicher im Schriftspracherwerb und seiner Anwendung.
- Defiziten im Bereich schulischer Leistungen und Teilleistungsschwächen. Neben den Defiziten beim Lesen und Schreiben (s. o.) sowie bei der Umsetzung von schriftlich gestellten Aufgabenstellungen meint das auch die Defizite im mathematischen Bereich.
- Suchtproblemen, die häufig daraus resultieren, dass der übermäßige Konsum von Alkohol, Nikotin und anderen Suchtmitteln als die einzige Bewältigungsform für Stress betrachtet wird.
- finanziellen Schulden, vor allem Miet- und Handyschulden. Diese Probleme wurden als ein vergleichsweise neues Problem beschrieben
- Kriminalität, Gewalttätigkeit und hoher Gewaltbereitschaft der Jugendlichen,
- aber auch von Erfahrungen mit häuslicher Gewalt und z. T. sexuellen Missbrauchserfahrungen,
- psychischen Problemen,
- zerrütteten Familienverhältnisse und fehlenden Elternteilen,
- fehlender Leistungsbereitschaft, fehlender Eigeninitiative, Verweigerung und Motivationsproblemen sowie von

- Verhaltensdefiziten.

Interessant ist auch die scheinbare Widersprüchlichkeit bzw. Dialektik in den Darstellungen der Sozialpädagogen. Zwei Beispiele:

- die fehlende Selbstständigkeit der Jugendlichen wird einerseits als Problem beschrieben, andererseits werden aber die Bemühungen der Jugendlichen, sich während der Ausbildung vom elterlichen Haushalt zu lösen und zu verselbstständigen, als Gefährdung des Maßnahmeerfolges und als zusätzliche Entwicklungsbelastung beschrieben.
- die fehlende Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Jugendlichen wird als Benachteiligung problematisiert, es wird aber nicht geklärt was das Problem ist: das „Nicht Wollen“ oder das „Nicht Können“.

D.h. die Sozialpädagogen beschreiben benachteiligte Jugendliche meist zwischen einer problematisierenden Darstellung von Entwicklungsbelastungen und der Beschreibung von Problemen als Entwicklungsaufgaben bzw. sogar als Resource, wenn sie erfolgreich bewältigt werden.

Bei der Frage nach der Beschreibung der Jugendlichen wird häufig zuerst von den Defizite und Probleme dieser Jugendlichen berichtet. Was ist mit den Stärken der Jugendlichen? Einige Sozialpädagogen waren der Meinung, diese Jugendlichen hätten keine Stärken. Ein Sozialpädagoge formulierte, es sei schwierig, Stärken zu finden. Das läge vermutlich daran, dass die Jugendlichen nicht wegen ihrer Stärken in die Maßnahmen kämen (029/9).²⁸ Die Liste der Stärken über die die Jugendlichen verfügen ist demzufolge deutlich kürzer, als die der Schwächen und Defizite. Es wird formuliert, dass die erfolgreiche Bewältigung von Problemen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden, auch eine Resource sein kann. Auch heben die Sozialpädagogen die besondere „praktische Begabung“ und die physische Stärke dieser Jugendlichen hervor. Auch ihr Interesse für Sport, Computer und neue Medien (Handy) kann in der Berufsausbildung und später im beruflichen Alltag durchaus eine Stärke sein. Ein Sozialpädagoge (059) lobte die hohe Flexibilität dieser Jugendlichen, die eher dazu bereit sind, ihre Berufswünsche den Angeboten und Möglichkeiten des regionalen Arbeitsmarktes anzupassen und entsprechend zu korrigieren. Die Jugendlichen würden sich deutlich stärker an den Angeboten und Möglichkeiten orientieren, die tatsächlich gegeben sind. So wurde auch von der Offenheit und Zugänglichkeit dieser Jugendlichen berichtet. Etwas widersprüchlich ist, dass einerseits von Motivationsproblemen der Jugendlichen berichtet wird, andererseits werden aber die große Motivation und das großen Interesse der Jugendlichen an einer

²⁸ Bei der Zahl in Klammern handelt es sich um die Angabe der Belegstelle in den Interviews. Die dreistellige Ziffer am Anfang ist die Nummer des Interviews, die Zahl hinter dem Schrägstrich ist die Zeilennummer des transkribierten Interviews in dem diese Aussage zu finden ist.

Ausbildung sowie ihre Höflichkeit, ihre Zuvorkommenheit, ihr Durchhaltevermögen und ihre Ausdauer als positive Eigenschaften der Jugendlichen hervorgehoben. Genauso werden die Eigenschaft solidarisch zu sein und das ausgeprägte Gerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen als Stärken genannt.

Einige der beschriebenen Aspekte sind aber auch kritisch zu hinterfragen, z. B.: Ist die praktische Begabung, von der berichtet wurde, tatsächlich eine Stärke oder ist das eine Stigmatisierung und Stereotypisierung dieser Jugendlichen? Handelt es sich bei der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, von der die Sozialpädagogen berichten, möglicherweise schon um das Ergebnis sog. „cooling down“-Strategien der Maßnahmen?²⁹ Interessant ist auch die Widersprüchlichkeit in den Handlungsansätzen der Sozialpädagogen, z. B. die Hilfebedürftigkeit und auch Abhängigkeit der Jugendlichen als Zwangsmittel für erzieherische Maßnahmen und Sanktionen zu nutzen. Möglicherweise ist das ein Ergebnis von „Fördern und Fordern“.

Migration wird hier als Problem und Benachteiligung beschrieben wird. An anderer Stelle werden die Kenntnisse der ausländischen Kultur und die Sprachkenntnisse als Potenzial und Ressource der Migranten und Migrantinnen betrachtet. Das Problem der Sozialpädagogen ist, dass ihnen diese Kultur meistens nicht zugänglich ist und das es ihnen nicht möglich ist, dies in pädagogische Handlungsansätze zu übersetzen.

Zudem werden einige Probleme, die bisher als jugendtypische Probleme galten, zu typischen Problemen und zu Defiziten als benachteiligt geltender Jugendlicher umdefiniert. Jugendtypische, lebensphasenspezifische Entwicklungsaufgaben wurden hier offenbar zu individuellen Defiziten problematisiert. Dazu zählt bspw. die Unselbstständigkeit benachteiligter Jugendlicher, was u. a. an der problematisch verlaufenden Loslösung vom elterlichen Haushalt festgemacht wird. Die Individuation und Lösung der Jugendlichen von den Eltern galt bisher als eine typische Entwicklungsaufgabe der Jugendphase. Problematisch ist daran allein, dass dieser Entwicklungsschritt meist zusammenfällt mit Berufswahl, Ausbildungs- oder Arbeitssuche. Davon sind aber alle Jugendlichen gleichermaßen betroffen, nicht nur Benachteiligte. Ein Unterschied ist, dass einige Jugendliche im Elternhaus dafür Unterstützung erhalten, andere nicht. Anders formuliert, die einen erhalten dafür aus ihrem sozialen Umfeld zusätzliche Unterstützungsressourcen und können diesen Entwicklungsschritt dadurch gut bewältigen. In seiner guten Bewältigung liegen die Ressourcen für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen. Einige Jugendliche benötigen dafür ex-

²⁹ Gemeint sind damit Strategien, bei denen die Wünsche und Interessen Jugendlicher zum Zwecke der schnellen Integration und schnellen Beendigung von Hilfebedürftigkeit auf ein vermeintlich „realistisches“ Maß angepasst werden. Insofern handelt es sich ggf. weniger um Anpassungsfähigkeit sondern vielmehr um Konformität.

terne Unterstützung. Ähnlich ist es mit anderen gravierenderen Problemen, wie z. B. Suchterfahrungen, Alkoholproblemen usw. Anstatt niedrigschwellige Angebotsformen oder andere Unterstützungsformen in die Maßnahmen einzubinden, führen solche Probleme offenbar zunehmend zum Maßnahmeausschluss. Bisher konnten die Maßnahmen der beruflichen Integrationsförderung die Ressourcen für die Bewältigung dieser Probleme und Entwicklungsaufgaben bereitstellen. Das hat sich in den vergangenen Jahren offenbar geändert.

Zusammenfassend: In den Beschreibungen und Problemdarstellungen der Sozialpädagogen gibt es zwei Ebenen: Auf der einen Ebene werden die Probleme als „Phänomen“ beschrieben, wie sie sich den Sozialpädagogen im Alltag darstellen und von ihnen interpretiert werden: als Suchtproblem, fehlende Selbstständigkeit, Sprachprobleme, fehlende Mobilität, Abbrüche, Widerstand, Verweigerung, Motivationslosigkeit, Migrationshintergrund usw. Erst auf der zweiten Ebene werden die Ursachen dieser phänomenhaften ersten Ebene beschrieben. Das sind Missbrauch und Misshandlung, Krankheit, Überforderung, Diskriminierung, Stigmatisierung. Die Frage ist nun wohin die Interventionen der Sozialpädagogen zielen. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass unter dem Einfluss der sich damals verändernden Rahmenbedingungen der Förderpraxis die Interventionen der Sozialpädagogen zunehmend mehr in Richtung der ersten Ebene zielten, und sich damit zuerst auf die Vermeidung ungewollter sowie auf die Verstärkung und das Einüben erwünschter Verhaltensformen richteten. Eine ressourcenorientierte sozialpädagogische Arbeit, die auf die Bewältigung der Ursachen dieser Verhaltensformen und Probleme zielt, bei der Entwicklungsräume geschaffen und Entwicklungsressourcen bereitgestellt werden, wurde zunehmend zurückgedrängt. So leidet die Sozialpädagogik in den Maßnahmen zunehmend unter einem Ressourcenmangel. Die Untersuchung deutet darauf hin, dass sich nicht nur der Blick der Sozialpädagogen auf die Jugendlichen veränderte, sondern eben auch ihre Arbeit in den Maßnahmen. Die Frage, wie das genau geschieht, wird im Rahmen dieser vorliegenden Expertise nicht beantwortet (vgl. dazu ausführlicher in Eckert/Heisler/Nitschke 2007).

3.1.4 Veränderungen der Jugendlichen

Hinsichtlich der Einschätzung zur Zukunft der beruflichen Integrationsförderung stellt sich nun auch die Frage ob und wie sich die Gruppe benachteiligter Jugendlicher in den Maßnahmen verändert hat. Im Rahmen der BQF-Studie im Jahr 2005 wurden das abnehmende Niveau schulischer Leistungen und die sinkende Leistungsfähigkeit als die wichtigsten Veränderungen bei den Maßnahmeteilnehmern genannt (s. o.). Woran stellten die Sozialpädagogen diese Verän-

derung fest? Bisher, so formulierten sie, hatten die meisten Maßnahmeteilnehmer einen Hauptschulabschluss oder zumindest einen schlechten Realschulabschluss erreicht, inzwischen sei aber die Zahl der Jugendlichen, die ohne einen Schulabschluss in die Maßnahmen einmündet, deutlich zunehmend.

Auch Motivationsprobleme würden deutlich zunehmen. Grund dafür seien die Probleme des Arbeitsmarktes und daraus resultierende Perspektivlosigkeit der Jugendlichen. Verhaltensprobleme und Verhaltensauffälligkeiten würden ebenfalls zunehmen. Diese äußern sich vor allem im zunehmenden Protestverhalten der Jugendlichen, in Respektlosigkeit gegenüber Lehrern und „fehlenden Manieren“. Schon im Jahr 2005 konstatierten die Sozialpädagogen, dass die Problemdichte bei den Jugendlichen insgesamt zunehmen würde. Das führte zu der Auffassung, dass der Betreuungsaufwand für diese Jugendlichen auch in Zukunft tendenziell eher zunehmen würde. Es gab demgegenüber aber auch Sozialpädagogen, die der Meinung waren, die Jugendlichen hätten sich in den vergangenen Jahren kaum verändert.³⁰

Ausgehend von den Ergebnissen der BQF-Studie zur Sozialpädagogik stellten *Eckert und Heisler* (2010) einige Jahre später die Frage nach den weiteren Veränderungen der sozialpädagogischen Arbeit in den Maßnahmen unter dem Einfluss der aktuellen Veränderungen der Arbeitsmarktpolitik. In diesem Kontext wurde auch nach den Veränderungen in der Gruppe der Maßnahmeteilnehmer gefragt und ob die Sozialpädagogen in ihrer Arbeit ggf. mit anderen bzw. neuen Problemen konfrontiert werden, oder ob sich einige Probleme intensiviert haben. Die befragten Sozialpädagogen waren der Ansicht, dass sich die Problemlagen der Jugendlichen insgesamt nicht verändert hätten. Es seien keine neuen Probleme hinzugekommen. Allerdings habe sich die Häufigkeit und die Intensität einiger Probleme verschärft und sei weiterhin tendenziell zunehmend (ebd., S. 202). Schon in der Untersuchung im Jahr 2005 gab es Hinweise darauf, dass die kognitive Leistungsfähigkeit und die Leistungsbereitschaft der Jugendlichen eher abnehmen werden. Dieser Trend setzte sich offenbar fort. Die schulischen Leistungen und die erreichten Schulabschlüsse der Jugendlichen in den Maßnahmen würden zunehmend schlechter. Mittlerweile gibt es kaum einen Problembereich, in dem die Sozialpädagogen keine Verschärfung bzw. Verschlechterung feststellen: Schulden, Gewalttätigkeit, fehlende Ausbildungsreife, niedrige oder gar keine Schulabschlüsse, Lernbeeinträchtigungen, psychische Probleme, Motivationsprobleme und fehlendes Interesse an einer Ausbildung seien tendenziell zunehmend. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Veränderungen:

³⁰ Es wurde vermutet, dass es einen Unterschied zwischen Bildungsträgern in Ost- und Westdeutschland gibt. Diese Annahme konnte nicht bestätigt werden.

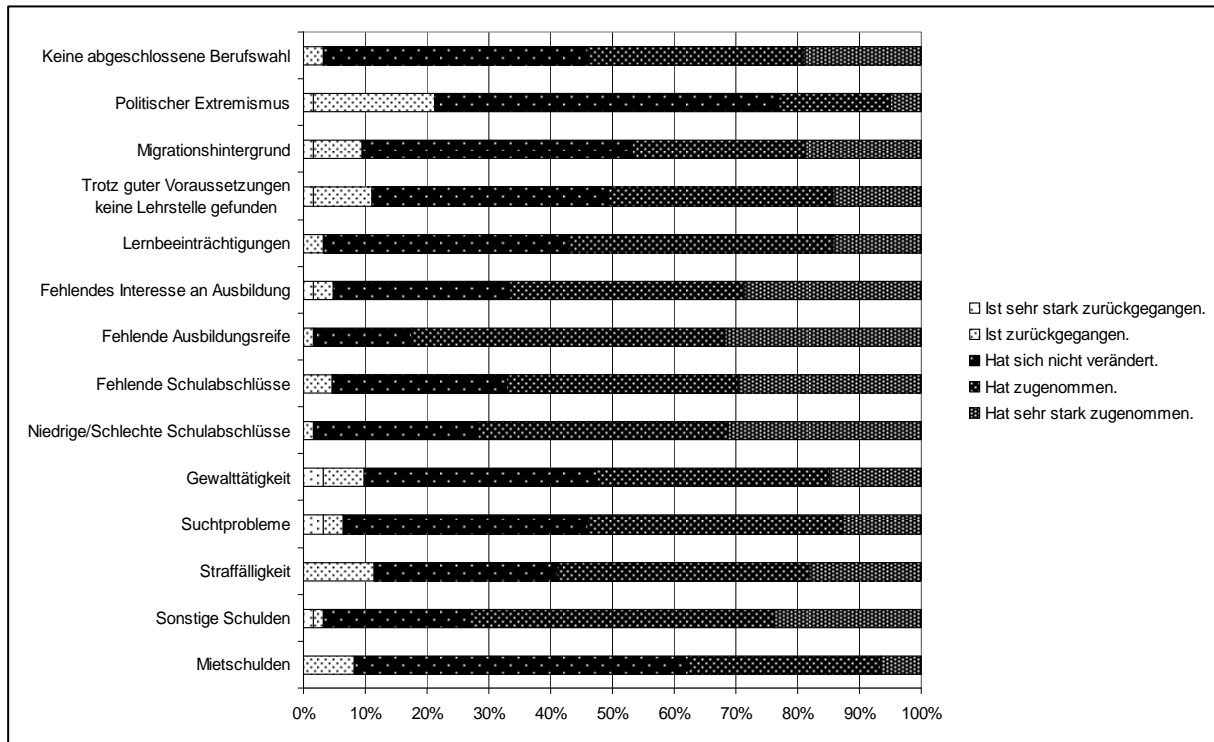


Abbildung 4: Veränderungen der Problemlagen bei Maßnahmeteilnehmern (Eigene Darstellung, vgl. Eckert/Heisler 2010, S. 202).

Im Rahmen der vorliegenden Expertise wurden insgesamt neun Experteninterviews mit Sozialpädagogen und Einrichtungsleitern geführt.³¹ Im Rahmen dieser Studie ist auch nach den wichtigsten Veränderungen der Jugendlichen in den Maßnahmen gefragt worden. Es wurden zwei Fragendesigns verwendet, zuerst als offene Frage: Welche Veränderungen stellen Sie bei den Jugendlichen fest, mit denen Sie in den Maßnahmen arbeiten? Danach wurde die Frage geschlossen formuliert und verschiedene Problembereiche angesprochen. Die Pädagogen sollten einschätzen, ob und wie stark sich die Probleme der Jugendlichen in diesen Bereichen verändert hätten (vgl. dazu Abbildung 4). Interessant war, dass die meisten Pädagogen zur ersten Frage ganz spontan äußerten, die Jugendlichen hätten sich gar nicht verändert. Einige Sozialpädagoginnen formulieren sogar, sie würden mit dieser Auffassung vermutlich vom „Mainstream“ der vorherrschenden Meinung abweichen (z. B. 006). Als Antwort auf die geschlossen gestellte Frage gab es aber dennoch viele Bereiche, in denen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen von deutlichen Veränderungen berichteten.

Zur ersten, offenen Frage: Einige der Interviewten formulierten, dass sich die Jugendlichen insgesamt nicht verändert hätten. Nach wie vor sind Jugendlichen

³¹ Es wurden vier Interviews mit Mitarbeitern der Leitungsebene und fünf Interviews mit Sozialpädagogen aus verschiedenen Maßnahmebereichen durchgeführt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und für die Auswertung protokolliert. Eine Transkription wurde nicht durchgeführt.

nicht nur von einem Problem betroffen sondern haben eine ganze Reihe von Problemen. Auffallend sei aber, dass die Zahl der Jugendlichen mit besonders hoher Problemdichte zugenommen habe (z. B. Interview 001, 005, 006, 007). Die Ergebnisse dieser Befragung deuten ebenfalls auf die insgesamt steigende Problemdichte und die tendenzielle Verschärfung der meisten Probleme benachteiligter Jugendlicher in den Maßnahmen hin.

Auch wird deutlich, dass einige Probleme besonders deutlich zunehmen. In fast allen Interviews wird die zunehmende Häufigkeit psychischer Störungen und Probleme thematisiert. So sei die Zahl Jugendlicher mit ADHS, Depressionen, Angst-Psychosen, Phobien, Essstörungen und Lernstörungen zunehmend. Die Tatsache, dass die meisten Pädagogen in den Maßnahmen für die Arbeit mit psychisch kranken Jugendlichen nicht ausgebildet sind, wird das als problematisch angesehen. Dem ist aber hinzuzufügen, dass die Jugendlichen in den Maßnahmen auch nicht therapiert werden, sondern durch eine Berufsausbildung in die Lage versetzt werden sollen, für ihren eigenen Lebensunterhalt aufkommen zu können und trotz ihrer Probleme ein möglichst „normales“ Leben zu führen.

Eine weitere, besonders zunehmende Schwierigkeit sind offenbar Motivationsprobleme. Grund dafür seien die fehlenden beruflichen Perspektiven der Jugendlichen in der Region. In einigen Gebieten scheint das ein besonderes Problem zu sein, wie z. B. in den wirtschaftlich schwachen Gebieten Brandenburgs. Einerseits arbeiten die Sozialpädagogen mit den Jugendlichen sehr engagiert in den Bereichen der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung und versuchen mit ihnen eine berufliche Perspektive zu entwickeln und Chancen zu öffnen. Andererseits böten sich aber in der Region kaum Anschlussoptionen an eine Ausbildung oder eine Beschäftigung. Die Jugendlichen würden dieses Dilemma kennen und sich schließlich auf „Hartz-IV-Niveau“ einrichten (vgl. Interviews 002 und 003). Die Sozialpädagogen lösen dieses Dilemma, indem sie einen Schwerpunkt ihrer Arbeit in den Bereich der Förderung regionaler und beruflicher Mobilität und Flexibilität legen. Eine der befragten Sozialpädagoginnen (003) hat aber damit ein persönliches Problem, schließlich würde sie so die Abwanderung junger Menschen aus ihrer Region unterstützen.

3.1.5 Zum Abschluss ...

Worauf deuten die referierten Ergebnisse hin? Es gibt mehrere Interpretationsmöglichkeiten. An dieser Stelle sollen nur drei genannt werden: (1.) es kommt zu einer grundlegenden und tiefgreifenden Veränderung der Lebenswelten von Jugendlichen und damit zu einer Verschärfung von Problemlagen, die möglicherweise sogar als „jugendtypische Probleme“ bezeichnet werden können.

Aufgrund fehlender Entwicklungsressourcen sind benachteiligte Jugendliche davon möglicherweise besonders betroffen.

Denkbar ist auch, dass (2.) verschiedene Bedingungsfaktoren am Arbeitsmarkt zu einer Verbesserung betrieblicher Einmündungschancen von bestimmten Gruppen benachteiligter Jugendlicher führen, z. B. derjenigen, die bisher als marktbenachteiligt galten. Diese Jugendlichen münden nun nicht mehr in die Maßnahmen der beruflichen Integrationsförderung ein. Das heißt es treten nur noch Jugendliche ein, die eine besonders hohe Problemdichte aufweisen und besonderen Förderbedarf haben. Das könnte im Umkehrschluss auch heißen, dass diese genuin benachteiligten Jugendlichen bisher von anderen Jugendlichen aus den Maßnahmen verdrängt wurden.

(3.) Die Veränderung der politischen Steuerung der sozialen Dienstleistungen am Arbeitsmarkt und die Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik hat zu einer deutlichen Ausdifferenzierung von Angeboten der beruflichen Bildung im Bereich der Arbeitsmarktförderung geführt. Das hat außerdem die Veränderung der formalen Zugangsregeln zu diesen Maßnahmen zur Folge. In die Maßnahmen mit sozialpädagogischer Begleitung münden nur noch Jugendliche mit besonders hohem Förderbedarf ein.

Zusammenfassend: Obwohl seit mehreren Jahren die Grundsätze von subjekt- und adressatenorientierter sozialer Arbeit proklamiert werden ist eine Analyse von sozialer Benachteiligungen unter Einbeziehung der Sicht betroffener Jugendlicher auf die eigenen Probleme, eher selten zu finden. Die meisten Zielgruppenbeschreibungen beschränken sich auf die Betrachtung statistisch signifikanter Korrelationen von bestimmten Personenmerkmalen. Erst in den vergangenen zehn Jahren ist in der Forschung eine deutlich stärkere Subjektorientierung festzustellen, die die individuelle Lebenssituation und die biografischen Erfahrungen benachteiligter Jugendlicher auch qualitativ mit in den Blick nehmen und damit die konkreten Probleme und Förderbedürfnisse dieser jungen Menschen aufzeigen (z. B. in Stauber/Pohl/Walther 2007). Unter dem Einfluss dieses (veränderten) Einblicks in die Biografien, die sozialen Netzwerke, die Lebenswelten und sozialen Räume Benachteiligter, hat sich die pädagogische Arbeit mit diesen Jugendlichen grundlegend geändert. Mit Blick auf die beschriebenen Veränderungen der Jugendlichen stellt sich nun die Frage, welche Anforderungen an eine moderne, zukunftsorientierte Benachteiligtenförderung aus den Erkenntnissen der (Adressaten-)Forschung resultieren.

3.2 Anforderungen an eine moderne, zukunftsfähige berufliche Integrationsförderung

Nachdem die Probleme und die besonderen Förderbedarfe sozial benachteiligter Jugendlicher beschrieben wurden stellt sich nun die Frage, wie den besonderen Förderbedürfnissen dieser Gruppe Jugendlicher in der beruflichen Bildung Rechnung getragen wird? Zu dieser Frage geben verschiedene aktuelle Publikationen, Forschungsarbeiten, Projektberichte und Handreichungen Auskunft. An der Stelle der Expertise wird ein Überblick darüber gegeben welche Handlungsansätze und Zugänge in diesen Publikationen diskutiert werden. Auf dieser Grundlage werden, unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Förderbedarfe Jugendlicher verschiedene Anforderungen an eine moderne Berufliche Integrationsförderung erörtert.

3.2.1 Handreichung „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ (BMBF 2005)

Die 1994 erstmals veröffentlichte Handreichung des BMBF (damals noch BMBW) zur „Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben“ (vgl. BMBW 1994), stellt inzwischen einen „Klassiker“ dar. Die aktuellste Fassung dieser Broschüre erschien im Jahr 2005 unter dem Titel „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ (vgl. BMBF 2005). Die Veränderung des Titels deutet ebenfalls auf die veränderte Sichtweise auf dieses Handlungsfeld und seine Zielgruppen hin.

Die Handreichung fasst die wichtigsten Förderinstrumente, Maßnahmen und pädagogischen Ansätze der Beruflichen Integrationsförderung zusammen. Insgesamt werden fünf zentrale pädagogische Ansätze benannt:

- Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezug,
- Kompetenzansatz³²,
- Handlungsorientierung,
- Individualisierung und
- Partizipation.

³² *Anmerkung:* Der Kompetenzansatz, auch ähnliche Ansätze wie „Empowerment“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“, werden in den Fachdiskursen zur Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik stellenweise kritisch betrachtet. *Staub-Bernasconi* (2007, S. 247ff) merkt kritisch an, dass diese Ansätze, „die die Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln“, es geradezu verbieten, nach den Ursachen und Gründen „sozialer Probleme“, Mängel, Schwächen, Beschädigungen, Mangel und Not zu fragen (ebd., S. 249). Damit finden in solchen Ansätzen keine Reflektionen über die Sachverhalte statt, die Ansätze wie „Empowerment“ erst notwendig machen. Menschliches Leid, Gewalt- und Unrechtserfahrungen würden so für die (Theorie) Soziale Arbeit, ihre Adressatinnen und Adressaten irrelevant werden (ebd.). *Enggruber* (2010, S. 17f) betrachtet dies mit Blick auf den Wandel sozialer Dienstleistungen am Arbeitsmarkt hin zu aktivierenden Hilfsangeboten ebenfalls kritisch. Sie spitzt die Position *Staub-Bernasconis* noch weiter zu, indem sie zu der Einschätzung kommt, dass Soziale Arbeit mit diesem Wandel grundlegende professionelle Eigenschaft einbüßt und so auch Gefahr läuft ihre Eigenschaft als „Menschenrechtsprofession“ (dazu *Staub-Bernasconi* 2007, S. 200) zu verlieren.

Es werden vor allem sozialpädagogische Handlungsansätze thematisiert. So wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es sich bei der Beruflichen Integrationsförderung um ein sozialpädagogisches Handlungsfeld handelt. Ihre Maßnahmen sollen durch die Handlungsansätze der Sozialpädagogik „durchdrungen“ werden. So wurde zumindest bisher in den Dienstanweisungen der BA zu BaE, BvB und abH argumentiert. Mit diesem sozialpädagogischen Fokus hatte die Berufliche Integrationsförderung die erfolgreiche Integration des Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt zwar immer mit im Blick, betonte aber auch die Befähigung des Einzelnen zur selbstständigen Lebensführung und die ganzheitliche Integration des Subjekts in Gesellschaft, und eben nicht nur in den Arbeitsmarkt.

Die Broschüre macht drei Dinge deutlich: (1.) sie zeigt den Entwicklungsstand der Benachteiligtenförderung im Jahr 2005; (2.) sie fasst die wichtigsten Diskussionen während dieser Zeit zusammen und sie verdeutlicht (3.) die sozialpädagogische Ausrichtung dieses Teils der beruflichen Bildung. Allerdings wird in den neueren Fassungen der Dienstanweisungen zu den Maßnahmen der Beruflichen Integrationsförderung nicht mehr von sozialpädagogisch orientierten, sondern nur noch von sozialpädagogisch unterstützten Maßnahmen gesprochen. Dieses deutet möglicherweise auf einen Bedeutungsverlust der sozialpädagogischen Arbeit sowie der sozialpädagogischen Förderansätze und Instrumente in den Maßnahmen hin (vgl. dazu ausführlich in Burghardt/Enggruber 2010).

3.2.2 „Handbuch Jugendsozialarbeit“ (Fülbier/Münchmeier 2002a und b)

Deutlich umfassender werden die sozialpädagogischen Handlungsgrundsätze, die Anforderungen und Zielgruppen der Benachteiligtenförderung im „Handbuch Jugendsozialarbeit“ beschrieben (Fülbier/Münchmeier 2002a und b). Dort wird ein sehr umfassender Einblick in die Diskussionen und Handlungsansätze der Jugendsozialarbeit gegeben. Darin werden die Berufliche Integrationsförderung und die Jugendberufshilfe im Sinne von § 13 Abs. 1 SGB VIII (vgl. die Beiträge von Fülbier, von Bothmer, Schierholz, Hillebrandt, Fink und Würfel in diesem Band), als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit beschrieben und untersucht. Noch stärker als in der Broschüre des BMBF (2005) wird darin der große Einfluss und der Bezug zu sozial- und auch berufspädagogischen Handlungsansätzen deutlich.

- Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung und Adressatenbezug intendieren, dass Förderung immer die Bedingungen im Herkunftsmilieu und die Lebenswelt des zu Fördernden zu berücksichtigen hat (Thiersch). Dabei sollen alle sozialen Räume berücksichtigt werden, in die der zu fördernde Jugendliche eingebunden ist. Das meint auch, soziale Räume zu

schaffen, in denen sich Jugendliche entwickeln können (dazu Fülbier/Münchmeier).

- „Empowerment“, Kompetenzansatz und „Hilfe zur Selbsthilfe“ gehen davon aus, dass die Förderarbeit an den Stärken bzw. Kompetenzen des Einzelnen anzusetzen hat und den Einzelnen in seinen Fähigkeiten bestärken soll (Ketter, Urban). Voraussetzung dafür ist der Einsatz von Instrumenten zur Kompetenz- und Eignungsdiagnostik (de Boer/Wagner).
- Partizipation und Mitbestimmung zielen auf die aktive Beteiligung der Jugendlichen an Förderprozessen (Liebrich).
- Team- und Netzwerkarbeit als wichtiger Bestandteil der Beruflichen Integrationsförderung. Traditionell sind immer drei pädagogische Akteure an der Förderung beteiligt: Sozialpädagoge, Ausbilder und Stützlehrer. Diese bilden das Ausbildungsteam. Um erfolgreiche Förderarbeit leisten zu können ist dieses Team immer auch auf die Kooperation zu externen Partnern (Berufsberater, Schuldenberatung, Ärzte usw.) und zu den Akteuren (Lehrer und Ausbilder) anderer Lernorte (Schule und Betrieb; Lernortkooperation) angewiesen (vgl. dazu Lorenz/Backhaus, Würfel).
- Vor dem Hintergrund von demografischem Wandel, Fachkräftemangel und Erosion des Prinzips der „Normalbiografie“ gewinnt auch in der Beruflichen Integrationsförderung die Förderung der Fähigkeit zum „Lebenslangen Lernen“ bei benachteiligten Jugendlichen zunehmend an Bedeutung (Kretschmer).
- Es werden neue Strukturmodelle beruflicher Bildung diskutiert: die Modularisierung und das Lernen im Arbeitsprozess als neue Qualifizierungsformen in der Beruflichen Integrationsförderung (in den Beiträgen von Kloas und Davids). Beide besitzen große Potenziale, um den spezifischen Lernvoraussetzungen und Förderbedarfen benachteiligter Jugendlicher Rechnung zu tragen (dazu auch Kloas 1997).
- Durch die Verknüpfung von Lebenswelt-, Arbeitsmarkt- und Praxisorientierung sollen betriebliche Sozialisations- und Lernerfahrungen in den außerbetrieblichen Einrichtungen simuliert werden (Enggruber). Das sollte durch die Umsetzung von „Produktionsschulkonzepten“, Übungs- und Lernfirmen gewährleistet werden.
- Im Zusammenhang mit der Anforderung der stärkeren Praxisorientierung werden seit einigen Jahren die Diskussionen zur „Redualisierung“ der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher geführt (Gericke in Fülbier/Münchmeier 2002a; auch in Gericke 2003; Zimmermann 2004).³³ Im

³³ Der häufig nur geringe Anteil von betrieblichen Ausbildungsanteilen stellte eine der zentralen Kritikpunkte der außerbetrieblichen Berufsausbildung dar.

Mittelpunkt steht die Frage, welche (didaktischen) Potenziale der Lernort Betrieb speziell für benachteiligte Jugendliche besitzt und wie dieser Lernort für die Berufsausbildung dieser Jugendlichen (zurück-)gewonnen werden kann.

Einige Beiträge deuten auch auf künftige Entwicklungen in der Beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe hin. Der Beitrag von *Eckert und Fährdrich* beschäftigt sich bspw. mit der Europäisierung der Förderangebote. Dabei geht es um die Einbettung beruflicher Bildungsangebote in die europäische Sozialpolitik sowie um die Diskussion und Bearbeitung europäischer sozialer Problemfelder. Dazu gehört u. a. die Mobilitätsförderung und die Entwicklung europaweiter Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche. Dabei geht es auch um die Implementierung einheitlicher europäischer Standards für soziale Hilfsangebote. *Eckert und Fährdrich* (2002, S. 1152) betonen die Notwendigkeit, zur Kooperation der Träger der Jugendsozialarbeit mit internationalen Partnerorganisationen.

Auch die Einführung neuer Steuerungsformen wird als Herausforderung und Entwicklungsperspektiven der Beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe diskutiert (Merchel 2002, S. 1107ff). Sie gehen davon aus, dass auch in der Benachteiligtenförderung die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen begrenzt sind und auch in diesem Handlungsfeld abnehmen werden. Vor diesem Hintergrund werden neue Steuerungsmodelle diskutiert. Wirtschaftlichkeit und Kundenorientierung stellen zentrale Zielpunkte dieser Modelle dar. Modernes Verwaltungshandeln in der Jugendsozialarbeit muss auf die Einlösung von Effektivität (Zielbezogenheit und Qualität) sowie auf Effizienz (wirtschaftlicher Ressourceneinsatz) ausgerichtet sein (ebd., S. 1110). Damit gewinnen neue Steuerungsmechanismen und -instrumentarien zunehmend an Bedeutung: Das beinhaltet bspw. die deutlich stärkere Ausrichtung an Zielvorgaben (Outputorientierung) und die Einführung von Instrumenten zur Überprüfung der Zielerreichung (Controlling). Aufgrund von Zielgrößen und Zielvereinbarungen erfolgt die Zuweisung der Finanzmittel über die die jeweilige Organisationseinheit selbst verfügen kann (Kontraktmanagement und Budgetierung). Damit geht die interne Neuorganisation der Verwaltung einher. Um den steigenden Flexibilitätsansprüchen und der Forderung nach höherer Kundenorientierung Rechnung zu tragen, erfolgen eine Dezentralisierung und der Abbau von Hierarchieebenen innerhalb der Organisationsstruktur. Damit soll schließlich mehr Verantwortung auf untere Organisationseinheiten verlagert und so die Mitarbeitermotivation erhöht werden.

Kritiker weisen aber auch auf die Risiken dieser neuen Steuerungsformen der Sozialen Arbeit hin. Sie sehen darin das Risiko der zunehmenden Ausrichtung

an neoliberalen betriebswirtschaftlichen Grundsätzen. Sie befürchten, dass diese „Ökonomisierung“ sozialer Arbeit zu Lasten Hilfebedürftiger erfolgt. Dabei gerät insbesondere die verstärkte Ziel- und Leistungsorientierung kritisch in den Blick. So werden in einem „aktivierenden Sozialstaat“ Soziale Hilfen nur dem gewährt, bei dem die Aussichten auf die Beendigung seiner Hilfebedürftigkeit am höchsten sind. Nur Leistungsfähige und Leistungswillige gelten als förderungswürdig (vgl. ausführlich z. B. Weber 2006; Dollinger 2007; Eckert 2010; Heisler 2010).

3.2.3 Hochschultage berufliche Bildung

Ein weiterer Rahmen in dem neue Entwicklungen in der Beruflichen Integrationsförderung referiert und diskutiert werden sind die Hochschultage berufliche Bildung. Sie finden alle zwei Jahre statt und greifen die jeweils aktuellen Themen, Probleme und Diskussionsfelder der beruflichen Bildung auf. Die berufliche Bildung benachteiligter junger Menschen stellt durchgehend einen Themenschwerpunkt der Hochschultage dar. Es lässt sich immer mindestens eine Fachtagung finden, die sich der Förderung der Berufsausbildung von behinderten und/oder sozial benachteiligten Menschen, von Lernbeeinträchtigten, Migranten, Alleinerziehenden usw. widmet. Darin geht es immer um aktuelle Reformbedarfe und Reformansätze der Förderpraxis. Im Jahr 2004 waren die Beiträge bspw. deutlich geprägt durch die stattfindenden Veränderungen der Arbeitsmarktpolitik und ihren Konsequenzen für die Förderpraxis. Alle Beiträge öffneten einen Blick auf diesen Wandel, auf den „Umbau der Förderlandschaft“ und auf die „Neuen Wege in der Benachteiligtenförderung“ (Bojanowski/Eckert/Stach 2004), die unter dem Einfluss von „Hartz-Gutachten“ und „Hartz-Gesetzen“ sowie der rigiden Sparpolitik der Arbeitsagentur standen. Es wurden vier zentrale Themen diskutiert:

- die Bildung regionaler und überregionaler Netzwerke (z. B. im Beitrag von Schier zum Good-Practice-Center des BiBB, ab S. 73; der Beitrag von Bojanowski, ab S. 83; auch Kampmeier, S. 117; Wikens/Diemer, S. 133),
- die stärkere Einbindung der Betriebe in die praktische Ausbildung Benachteiligter (im Beitrag von Bohlinger/Schröter ab S. 41),
- die Professionalisierung des Personals in der Benachteiligtenförderung (der Beitrag von Niemeyer, S. 101) sowie
- die Erprobung und Einführung neuer Förderkonzepte, z. B. die „Neue Förderstruktur“ der Berufsvorbereitung (der Beitrag von Kersten/Winter ab S. 29).

Im Jahr 2006 (vgl. Bojanowski/Eckert/Rützel 2006) ging es um die Frage, ob sich unter den damals aktuellen Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes Benachteiligung als Dauerzustand manifestiert. Unter diesem Blickwinkel wurden verschiedene Entwicklungen der Förderpraxis reflektiert. Das waren u. a.: die zunehmende Zahl von Verfahren zur Kompetenzdiagnostik, die zu einer unangemessenen Beschreibung und Klassifikation benachteiligter Jugendlicher führt (der Beitrag von Winkler); das vergleichsweise geringe öffentliche Interesse an der Förderung benachteiligter Jugendlicher (der Beitrag von Eckardt); der eher geringe Stellenwert informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen für den beruflichen Integrationserfolg von Migrantinnen und Migranten (die Beiträge von Settlemeyer und Bethschneider); die zunehmende Bedeutung sozialen Lernens in Anbetracht einer sich verändernden Arbeitswelt (Schnauder); die Entwicklung besonderer Förderangebote für die Bedarfe spezifischer Zielgruppen (Puhlmann) und die Veränderung der sozialpädagogischen Arbeit in den Maßnahmen unter dem Einfluss der Arbeitsmarktreformen (Eckert und Heisler). An vielen Beispielen werden erhebliche Entwicklungsbedarfe in der Benachteiligtenförderung festgestellt.

Auch die Hochschultage 2008 thematisierten aktuelle Debatten und Entwicklungen (zusammenfassend dazu Bojanowski/Eckert/Rützel 2008). Im Fokus steht hier nun – auch mit Blick auf den Themenschwerpunkt des „Bildungsbericht 2008“ – das berufliche Übergangssystem. Vor allem wurden die Diffusität der Förderangebote sowie die fehlende Kohärenz und Anschlussfähigkeit der Förderstruktur kritisiert und in verschiedenen Beiträgen diskutiert. Kritisch wurde auch die Tatsache in den Blick genommen, dass jährlich fast genauso viele Jugendliche in dieses Übergangssystem einmünden, wie in das Duale System.

3.2.4 Zielstellungen und Ergebnisse des BQF-Programms

Zwischen 2001 und 2006 hatte das BQF-Programm „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ und die darin durchgeführten Projekte wesentlich zur Weiterentwicklung der beruflichen Integrationsförderung beigetragen. Ziel dieses Programms war die Entwicklung einer zukunftsfähigen, modernen Förderstruktur und die „qualitativ-inhaltliche Modernisierung“ der beruflichen Integrationsförderung (BMBF 2006a, S. 9). Viele der bestehenden Anforderungen an eine zukunftsfähige berufliche Integrationsförderung sind das Ergebnis der Entwicklungsarbeit im BQF-Programm. Auch hier lassen sich die sozialpädagogischen Grundsätze von Kompetenzansatz, Individualisierung, Adressaten- und Lebensweltbezug finden. Dafür erschien die Entwicklung einer kohärenten und anschlussfähigen Förderstruktur notwendig. Die damals (2001) bestehenden Förderstrukturen wurden als

unzureichend, als „Förderdickicht im Maßnahmedschungel“ (Würfel 2004, S. 19) betrachtet. Daraus resultierte der Versuch, an diesen Stellen die Beruflichen Integrationsförderung zu verbessern. Bspw. wurde mit der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur“ versucht ein einheitliches System zur Berufsausbildungsvorbereitung zu entwickeln und dauerhaft zu implementieren. Diese Förderstruktur sollte u. a. den Anforderungen

- der ganzheitlichen „Förderung aus einem Guss“ durch Case-Management und Bildungsbegleitung,
- der Kohärenz und Anschlussfähigkeit durch Bildungs- und Förderplanung,
- des Kompetenzansatzes durch die Vorschaltung von Kompetenzfeststellungen und Eignungsanalysen
- der Individualisierung durch flexible Möglichkeiten zum Aus- und Einstieg usw. gerecht werden (ausführlich dazu z. B. Schünemann/Dellori).

Aufgrund der Tatsache, dass das BQF-Programm im Jahr 2001 an den damals diskutierten Defiziten der Förderstruktur ansetzten, können die Entwicklungsziele und Innovationsbereiche des Programms auch als neue Anforderungen an eine moderne Förderstruktur gelesen werden.³⁴ Die Entwicklungsziele wurden vier Innovationsbereichen zugeordnet. Das waren (Auswahl; vgl. ausführlich dazu BMBF 2006a, S. 11 ff):

- Im Innovationsbereich I: Strukturverbesserungen
 - o die Entwicklung einer kohärenten Förderstruktur,
 - o der Auf- und Ausbau von Kooperationsnetzwerken,
 - o die Entwicklung neuer Betreuungsformen
- Im Innovationsbereich II: Verbesserung der Trägerarbeit, Erschließung neuer Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen, Reaktivierung der dualen Ausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf
 - o die Erweiterung des Berufswahlspektrums³⁵
 - o Vermittlung von IT- und Medienkompetenz als Basisqualifikationen

³⁴ Die Entwicklungsziele wurden in insgesamt vier Innovationsbereichen differenziert: I) Strukturverbesserungen; II) Verbesserung der Trägerarbeit, Erschließung neuer Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen, Reaktivierung der dualen Ausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf; III) Initiativen im Bereich Prävention und IV) Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten (vgl. BMBF 2006a, S. 11 f.).

³⁵ Hintergrund dieses Ziels ist die Kritik, dass sich die Berufswahl Jugendlicher auf einige wenige Berufe beschränkt, obwohl es rund 340 Ausbildungsberufe gibt. Die Erweiterung des Berufswahlspektrums würde möglicherweise die beruflichen Einmündungschancen der Jugendlichen erhöhen. So zielt dieser Punkt auf die Verbesserung der Angebote zur Berufsorientierung.

- Ausbau des Angebots an „Qualifizierungsbausteinen“ als Modularisierung der Berufsausbildungsvorbereitung und Nachqualifizierung
- Erschließung neuer zielgruppeneigneter Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Entwicklung neuer Qualifizierungsangebote für benachteiligte junge Frauen
- Im Innovationsbereich III: Initiativen im Bereich Prävention
 - Weiterentwicklung der Kooperation Schule-Betrieb zur Verbesserung der Integration in Ausbildung
 - Ausbau der berufs- und arbeitsweltbezogenen Schulsozialarbeit
 - Unterstützung der Praxismodelle im BVJ.
- Im Innovationsbereich IV: Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten
 - Auf- und Ausbau von zielgruppenspezifischen Unterstützungsmaßnahmen in Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung
 - Erprobung und Entwicklung von neuen Modellen der Nachqualifizierung
 - Weiterentwicklung von Beratungsangeboten für Teilnehmer und Betrieb

Innerhalb dieses Rahmens wurde eine Vielzahl an Projekten mit unterschiedlicher Ausrichtung gefördert. Zahlreiche Projekte widmeten sich der Entwicklung oder Verbesserung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung und der Verbesserung des Übergangs in eine Ausbildung. Die Anwendung diagnostischer Verfahren gilt als die zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderarbeit. So wird in diesem Feld ein Schwerpunkt des BQF-Programms deutlich. Ein weiterer Schwerpunkt sind Projekte zur Entwicklung sozialpädagogischer Arbeit, von Coaching-Ansätzen oder von erlebnis- und theaterpädagogischen Förderangeboten. Andere Projekte zielten auf die Entwicklung neuer Ausbildungsmodelle und auf die Flexibilisierung und Individualisierung beruflicher Bildung für Benachteiligte. Dazu gehörten z. B. Projekte zur Teilzeitausbildung von Alleinerziehenden und Verbundausbildungen. Es wurden darin Handlungsempfehlungen und Ansätze entwickelt, die die Förderung benachteiligter Jugendlicher erfolgreicher gestalten sollten. Hinzu kamen Empfehlungen, wie die Rahmenbedingungen gestaltet werden sollten, damit Verbundausbildung, Lernortkooperationen, der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen usw. erfolgreich funktionieren. Die Ergebnisse der verschiedenen Projekte wurden in Entwicklungsplattformen zusammengetragen, strukturiert und dokumentiert (vgl. ausführlich dazu BMBF 2006a, b, c, d, e, f).

Die Ergebnisse des BQF-Programms haben nachfolgende Förderprogramme der Bundesregierung im Bereich beruflicher Bildung deutlich geprägt. So verweisen sie in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung immer auch auf die Ergebnisse von BQF, bspw. in Programmen wie „Perspektive Berufsabschluss“. In der Förderrichtlinie zur ersten Förderrunde³⁶ ist zu lesen: „Grundlage des neuen Förderprogramms bilden Ergebnisse und Erfahrungen des ausgelaufenen Programms ‚Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierungen für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)‘ sowie die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreuten Modellvorhaben zur ‚Berufsbegleitenden Nachqualifizierung‘“. Auch im „Jobstarter“-Programm sind Innovations- und Entwicklungsziel zu finden, die an denen des BQF-Programms anschließen. D. h. BQF stellte eine zentrale Grundlage für die Weiterentwicklung der Beruflichen Integrationsförderung dar. Die dort entwickelten Instrumente und Ansätze prägen bis heute die Förderarbeit.

3.2.5 BQF-Projekt: „Praxisfeld ‚Sozialpädagogik‘ in der beruflichen Integrationsförderung“ (Vock/Grimm 2007; Eckert/Heisler/Nitschke 2007)

Im Rahmen des BQF-Programms wurde auch das Forschungsprojekt „Praxisfeld ‚Sozialpädagogik‘ in der beruflichen Integrationsförderung“ durchgeführt. Im Rahmen dieses Projektes ging es darum, die Praxis der Sozialpädagogik mit Hilfe explorativer, qualitativer Forschungsmethoden zu untersuchen. Es standen nicht die Maßnahmen selbst im Fokus der Untersuchung, sondern ihre Sozialpädagogen. Die zentrale Untersuchungsfrage war, wie die Sozialpädagogen die disziplinären Handlungsansätze – wie sie z. B. in den vorangegangenen Abschnitten skizziert wurden – in ihrer beruflichen Praxis in der Beruflichen Integrationsförderung anwenden und umsetzen. Anders formuliert: Wie sieht die Praxis der Sozialpädagogen in den Fördermaßnahmen aus? Die Ergebnisse wurden in zwei Bänden zusammengetragen und veröffentlicht (Grimm/Vock 2007; Eckert/Heisler/Nitschke 2007).

Insbesondere *Grimm und Vock* (Band 1; 2007) beschreiben das komplexe Bedingungsgefüge, in dem sich die Benachteiligtenförderung und ihre Sozialpädagogik bewegen und aus dem formale, rechtliche und professionelle Ansprüche verschiedener „Stakeholder“ zur Gestaltung der resultieren. Dazu zählen die gesetzlichen Anforderungen des Arbeitsförderungsrechts und die administrativen Weisungen der BA genauso wie die Anforderungen der Betriebe, der Berufsschulen, der Einrichtungsleiter, der Berufsberater, Bildungsbegleiter, Sozialpädagogen, Ausbilder und Stützlehrer. Daraus resultieren ganz unterschiedliche Vorstellungen bzgl.

³⁶ Unter www.bmbf.de/foerderungen/12039.php (letzter Zugriff 07.10.2010).

- der funktionierenden Lernortkooperation und Netzwerkarbeit mit Agentur für Arbeit, Betrieben und Schulen,
- der Ausbildung und Qualifikation des eingesetzten Fachpersonals,
- der zielgruppenadäquaten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen,
- der abwechslungsreichen Gestaltung des Arbeitsalltages,
- der Vorbereitung und Durchführung von Praktika,
- der Dokumentation und Transparenz von Förderprozessen und dem Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen,
- des Einsatzes von Förderinstrumenten (Eignungsanalyse, Förderplanung, Bildungsplanung)
- der Umsetzung sozialpädagogischer Aufgabenstellungen wie
- der Vermeidung von Abbrüchen
- der Durchführung von Beratungen
- der Unterstützung von Bewerbungsaktivitäten
- des Angebots von Einzelfallhilfen
- der Krisenintervention
- der Sprachförderung
- der Elternarbeit
- der Durchführung von Gruppenaktivitäten
- des Einsatzes erlebnispädagogischer Elemente und Freizeitaktivitäten
- der Bewältigung von Prüfungsängsten und Lernproblemen
- der Begleitung von Praktika
- der Klärung von Konflikten zwischen Jugendlichen oder mit dem Ausbildungspersonal
- der Gestaltung von Einmündungs- und Übergangsprozessen
- der regelmäßigen Durchführung von Teambesprechungen und Weiterbildungen sowie
- des Einsatzes neuer Medien zur Förderung von Medienkompetenz.

Der zweite Band der Studie (Eckert/Heisler/Nitschke 2007) fasst diese Anforderungen und Handlungsansätze noch einmal zusammen und zeigt, welche konkreten Aufgaben die Sozialpädagogen in der Praxis tatsächlich wahrnehmen. Es wird gezeigt, wie Sozialpädagogen die an sie herangetragenen Aufgaben unter dem Einfluss professioneller Handlungsgrundsätze, im Hinblick auf die geschilderten Anforderungen und im Hinblick auf aktuelle Veränderungen der Förderpraxis³⁷ umsetzen. Schließlich wird auch versucht, die Bedeutung sozialpädagogischer Aktivitäten im Förderalltag zu quantifizieren. Darin wird u. a. deutlich,

³⁷ Das meint die Einführung des Neuen Fachkonzeptes der Berufsvorbereitung, die Veränderung der Maßnahmevergabe und die Veränderung der Geschäftspolitik der BA.

dass die Gruppenaktivitäten, die freizeit- und erlebnispädagogischen Angebote in den vergangenen Jahren tendenziell an Bedeutung verloren haben.

3.2.6 Auswahlbibliografie BiBB

Auch in aktuellen Veröffentlichungen werden Entwicklungen und Anforderungen an eine moderne und zukunftsfähige Benachteiligtenförderung deutlich. Das BiBB stellt bspw. jährlich eine Auswahlbibliografie „Benachteiligtenförderung“ zur Verfügung (vgl. Linten/Prüstel 2010, 2009, 2008).³⁸ Anhand der aktuellen Publikationen und Neuerscheinung lässt sich ein Entwicklungstrend erkennen. In den in der Auswahlbibliografie zu findenden Beiträgen werden insgesamt sieben thematische Diskussions- und Forschungsschwerpunkte deutlich:

- 1.) Ein Themenfeld der Publikationen zur Benachteiligtenförderung sind Untersuchungen zur *Struktur der Benachteiligtenförderung*. Neben aktuellen Strukturbeschreibungen sind Beiträge zu finden, die sich mit der Frage beschäftigen, wohin sich die Benachteiligtenförderung unter dem Einfluss der Arbeitsmarktreformen künftig entwickeln wird. Viele Beiträge referieren die Ergebnisse der Programmevaluationen zum BQF-Programm, zum EQUAL-Programm, zu den Programmen LänderAKTIV, „Perspektive Berufsabschluss und Jobstarter. Die Ergebnisse werden zum einen in Vorschläge zur Verbesserung und Ausweitung des beruflichen Übergangssystems übersetzt. Zum anderen diskutieren sie die Entwicklung kohärenter Förderstrukturen, um die Einmündung in Ausbildung bzw. in eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt erfolgreicher und effizienter zu gestalten. Schließlich werden Reformmaßnahmen beschrieben, die die Förderstruktur insgesamt überschaubarer gestalten sollen. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Themenbereich ist die Einbindung beruflicher Fördermaßnahmen in die Angebote der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Praxisklassen). Kritische Blicke richten sich auf die Frage, ob die Benachteiligtenförderung die Selektivität des Berufsbildungssystems und die Segmentierung des Arbeitsmarktes erhöht. Die Entwicklung der Förderstrukturen im internationalen, europäischen Raum, stellt ein eher randständiges Thema dar. Selbst mit Blick auf die Entwicklung des DQR lassen sich nur einige wenige Beiträge zum Thema Europäisierung der Benachteiligtenförderung finden.
- 2.) Zahlreiche Beiträge beschäftigen sich mit der Weiterentwicklung des *„beruflichen Übergangssystems“*. Seit 2008 lassen sich zunehmend mehr Beiträge zu diesem Thema finden. Darin geht es um die Entwicklung betrieblicher Angebote zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (EQJ

³⁸ Vgl. ausführlich unter www.ldbb.de (Letzter Zugriff: 11.10.2010).

bzw. EQ). Die Diskussionen zu Methoden und Förderinstrumenten richten ihren Fokus meist auf die Frage, wie Übergänge in die Berufsausbildung oder Beschäftigung effizienter und erfolgreicher gestaltet werden können. In diesem Kontext werden die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren, Case-Management und Bildungsbegleitung, Beratung, Coaching oder kooperativen Angeboten zur Berufsorientierung, Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung diskutiert.

- 3.) Ein weiterer Schwerpunkt ist die Entwicklung von zielgruppengerechten Methoden, Förderinstrumenten und Maßnahmen. Dabei geht es u.a. um die Entwicklung von Ausbildungsmaterialien. Ein Schwerpunkt sind Evaluationen und Untersuchungen zu neuen Maßnahmen bzw. zu neuen Organisationsformen beruflicher Bildung, die den Förderbedarfen Benachteiligter bzw. den neuen Lebensformen Jugendlicher besonders gerecht werden sollen, z. B. durch die Gestaltung von Praktika, die Entwicklung von Teilzeitausbildungen für Alleinerziehende junge Mütter/Väter, die Entwicklung von Übungsfirmen, die Entwicklung von Produktionsschulen oder die Weiterentwicklung von Qualifizierungsbausteinen. Es geht um die Entwicklung neuer methodisch-didaktischer Ansätze für bestimmte Lernorte und Zielgruppen. In den letzten Jahren hat das Thema der „(Re-)Dualisierung“ der Benachteiligtenförderung, d. h. die Rückgewinnung des Betriebs als Lernort für Benachteiligte zunehmend an Bedeutung gewonnen. Andere Themen sind der Einsatz neuer Medien im Ausbildungsalltag, die Entwicklung neuer Lernmaterialien für die Berufsausbildung Benachteiligter. Diesem Themenbereich sind auch Arbeiten zuzuordnen, die sich mit der Entwicklung oder Weiterentwicklung pädagogischer Handlungsansätze wie Kompetenzansatz, Individualisierung oder „Normalisierung“ beschäftigen. Auch die Entwicklung einer kohärenten Förderstruktur mit hoher Anschlussfähigkeit an den ersten Arbeitsmarkt wird darin thematisiert. Es werden Ausbildungsformen erprobt, in denen diesen Handlungsansätzen Rechnung getragen wird.
- 4.) Die Bildung regionaler Netzwerke und Kooperationen ist ein Thema, das in den vergangenen Jahren immer wieder diskutiert wurde. Es gibt Handlungsempfehlungen und Erfahrungsberichte zur Akquise von Praktikumsbetrieben und Ausbildungsbetrieben sowie zu Unterstützungsstrukturen von Betrieben, zur Kooperation zwischen Trägern, Betrieben und Berufsschulen. Es gibt außerdem Empfehlungen zur didaktischen Umsetzung von Lernortkooperationen.

- 5.) Die *Professionalisierung des Förderpersonals* lässt sich ebenfalls als Forschungsthema finden.³⁹ Dabei geht es insbesondere um die Gestaltung der akademischen Ausbildung von Sozialpädagogen und Lehrern. Im Mittelpunkt steht nicht das formale Abschlussniveau, sondern die Frage, welche Inhalte der Berufs-, Sozial- und Schulpädagogik angehenden Pädagogen vermittelt werden sollte, damit sie in der beruflichen Integrationsförderung einsetzbar sind und erfolgreich arbeiten können. So wird einerseits die unzureichende Ausbildung von Pädagogen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung häufig kritisiert. Demgegenüber stehen aber auch die sinkenden formalen Anforderungen an das Personal in der beruflichen Integrationsförderung.
- 6.) Nur wenige Beiträge und Untersuchungen beschäftigen sich mit der *Gestaltung der Berufsausbildung* für Benachteiligte. Stattdessen ist eine fast inflationäre Zunahme der Abhandlungen zum Übergangssystem, zu den Angeboten der Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsvorbereitung festzustellen. In den wenigen Arbeiten zur Berufsausbildung geht es vor allem um die Fragen, nach den Berufen in denen benachteiligte Jugendliche ausgebildet werden können und um die Entwicklung und Probleme zweijähriger, theoriegeminderter Ausbildungsberufe. Möglicherweise ist das als Hinweis darauf zu interpretieren, dass die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in Form einer „regulären“, dreijährigen Berufsausbildung zunehmend an Bedeutung verliert.
- 7.) Erst in den letzten Jahren sind Arbeiten zu finden, die sich explizit mit einer systematischen *Untersuchung und Beschreibung der Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher* beschäftigen. Diese Entwicklung ist möglicherweise Ausdruck davon, dass es zunehmend weniger um die Förderung einer eher diffusen und in hohem Maße heterogenen Gruppe benachteiligter Jugendlicher geht, sondern um die gezielte Förderung einzelner förderungsbedürftiger Gruppen. So befassen sich die Arbeiten bspw. mit den besonderen Problemen alleinerziehender junger Mütter und – eher selten – Väter, von Migranten, von sog. bildungsfernen Personengruppen, von Ungelernten, von Altbewerbern sowie von Schulverweigerern und Ausbildungsabbrechern.

Die dargestellten thematischen Schwerpunkte aktueller Publikationen werden vermutlich die Diskussionen zur Beruflichen Integrationsförderung in den nächsten Jahren prägen. Ihr Ziel ist es nicht zuletzt die Strukturen und pädagogi-

³⁹ Das besondere Interesse an diesem Thema kommt auch im Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE (2009) zum Ausdruck.

schen Zugänge dieses Handlungsfeldes zu Verbessern und ihre Förderansätze weiterzuentwickeln.

3.3 Wandel und neue Anforderungen in der beruflichen Integrationsförderung

Bei den Regelangeboten der Beruflichen Integrationsförderung im Sinne des SGB III (BaE, BvB und abH) ist es vor allem die Agentur für Arbeit, die – früher – in Dienstblättern und Runderlassen, heute in Handlungsempfehlungen und Geschäftsanweisungen qualitative Mindeststandards der Fördermaßnahmen formulieren. Diese Standards bewegen sich in einem Feld zwischen den aktuellen Erfordernissen von Verwaltung, Politik und den geschäftspolitischen Schwerpunkten der Bundesagentur für Arbeit auf der einen, sowie den fachlich-professionellen Anforderungen und Grundsätzen der verschiedenen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der auf der anderen Seite.⁴⁰ Die Anforderungen an die Beruflichen Integrationsförderung werden auch bestimmt von fachlichen Diskursen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, von gesetzlichen Regelungen, Verwaltungsrichtlinien und Dienstanweisung.

So zeigen sich vor allem in diesem Bereich sozialer Dienstleistungen die Spannung zwischen formalen und politischen Anforderungen staatlicher Integrationspolitik einerseits und den professionellen Ansprüchen pädagogischer Akteure andererseits. Speziell die Entwicklungen der Benachteiligtenförderung wurden seit ihrer Einführung Anfang der 1980er Jahre immer von politischen *und* fachlichen Diskussionen getragen. Es ging vor allem darum Förderinstrumente zu entwickeln, die den spezifischen Förderbedürfnissen benachteiligter Jugendlicher und ihrer individuellen Lebenslagen gerecht werden. Mit dem Ziel erfolgreicher Förderarbeit und gelingender sozialer Integration wurden immer sozial-, schul- und berufspädagogischer Ansätze miteinander verzahnt. Die Entwicklungen in diesem Handlungsfeld waren und sind dabei immer geprägt von arbeitsmarkt-, sozial-, berufsbildungs- und jugendpolitischen Interessen, die sich z. T. auch konkurrierend gegenüber stehen können (zur Pluralität der Zielsystem vgl. von Bothmer 2004).

Das umrissene Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen und professionellen Anforderungen in dem sich die Beruflichen Integrationsförderung bewegt, spiegelt sich auch in den referierten Publikationen wieder. Darin wird nun auch deutlich, dass die Spannung zwischen beiden Polen dieses Feldes steigt. Speziell

⁴⁰ Es wird immer wieder auf die verschiedenen Bezugswissenschaften der beruflichen Integrationsförderung hingewiesen. Das sind die Soziologie, die Psychologie und verschiedene Pädagogiken (Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Berufspädagogik und Schulpädagogik). Insbesondere wenn es darum geht Handlungsformen pädagogischen Handelns, Möglichkeiten der Lernförderung oder die Entwicklung von Förderinstrumente geht, wird auf die Entwicklung

im Bereich der geförderten Maßnahmen zeichnet sich ein Paradigmenwandel ab, dessen Ursachen die neuen Steuerungsformen in der Verwaltung und Administration dieser Maßnahmen liegen. Das beinhaltet die Neuausrichtung der öffentlichen Verwaltung an den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit, der Outcome- und Kundenorientierung. Im Kontext dieser Neuausrichtung sind die Diskussionen zu den neuen Organisationsformen der beruflichen Bildung für benachteiligte Jugendliche und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung zu interpretieren:

Zum einen wird versucht neuen professionell pädagogischen Erkenntnissen Rechnung zu tragen und auf deren Grundlage neue Förderinstrumente und Methoden, aber auch neue Maßnahmeformen zu entwickeln und zu implementieren. Ein solches Entwicklungsprogramm war z. B. das BQF-Programm. Es hatte u. a. die Entwicklung kohärenter, anschlussfähiger Förderstrukturen und die Entwicklung von Verfahren und Maßnahmen zur besseren und passgenaueren Vermittlung von Hilfesuchenden zum Ziel. Vor diesem Hintergrund wurden regionale Netzwerke und Lernortkooperationen gebildet. Es wurden Kompetenzfeststellungsverfahren, Coachingverfahren zur Berufswahl, Methoden zum Online- oder technisch medial vermittelten beruflichen Lernen und auch neue Methoden sozialer Arbeit erprobt, wie die Bildungsbegleitung als eine Form des Case-Managements. Auch die „Neue Förderstruktur“, die als neue Form der Berufsvorbereitung implementiert werden sollte, wurde in diesem Programm entwickelt und erprobt. Daneben wird auch zunehmend deutlich, dass sich die Beruflichen Integrationsförderung in Zukunft nicht mehr nur auf den Bereich der von der BA geförderten Maßnahmen beschränken wird. Der Schwerpunkt der Förderpraxis wird sich in Zukunft über die bisherigen institutionellen Grenzen ausweiten. Die Ausweitung „kooperativer Maßnahmeformen“, die Untersuchungen zur „(Re-)Dualisierung“ (Zimmermann 2004) deuten auf die künftig zunehmende Verlagerung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher in die Betriebe hin.

Zum anderen wird aber immer auch die Intention deutlich, pädagogische Angebote zu entwickeln, die den gegebenen gesellschaftlichen und vor allem politischen Rahmenbedingungen und Anforderungen Rechnung tragen. Auch das lässt sich am BQF Programm verdeutlichen: So ist mit den Zielen der Kohärenz und der höheren Passgenauigkeit von Förderangeboten nichts anderes gemeint als die höhere Effizienz und Effektivität der Fördermaßnahmen, ihre höhere Kundenorientierung, stärker Outcome-Orientierung usw. Das alles sind Ziele und Anforderungen, wie sie an eine moderne Soziale Arbeit formuliert werden und deren Umsetzung nun auch in der Beruflichen Integrationsförderung eingefordert wird. Der zunehmende Kostendruck und auch die sinkenden Ressourcen der Maßnahmen – insbesondere Zeit und Personal – aber auch der zunehmende

Erfolgsdruck der Maßnahmen – gemeint ist der Integrationserfolg – machen das notwendig.

In diese neuen Anforderungen und den damit einhergehenden Veränderungen liegt durchaus das Potenzial zur Verbesserung der Förderpraxis. Das haben nicht zuletzt auch die Ergebnisse der Modellinitiativen im BQF-Programm verdeutlicht. Allerdings sind darin auch kritische Aspekte zu finden, dazu zwei Beispiele: *Galuske* (2002, S. 200) macht das am Beispiel des „Case-Managements“ als vermeintlich neue Methode der Sozialen Arbeit deutlich.⁴¹ Er unterstellt kritisch, dass es sich dabei möglicherweise nur um die „Neuaufgabe wohlfahrtsstaatlicher Gemeinwesenarbeit“ der 1960er und 1970er Jahre handele. Diese stand in dem Verdacht eine „sozialtechnologische Optimierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen“ gewesen zu sein, bei der es eben nicht primär um die „Stärkung der Klientenmacht“ im Interesse politischer Partizipation des Hilfesuchenden ging, sondern vielmehr um die technische Optimierung von Angebot und Nachfrage sozialer Dienstleistungen sowie um die Abstimmung und Vernetzung sozialer Hilfsangebote auf einem regional begrenztem Markt (ebd., S. 97ff; auch *Merchel* 2002). *Enggruber* (2010) geht noch einen Schritt weiter und formuliert, dass sich Grenzen der modernen Sozialen Arbeit und ihrer Angebote in der Arbeitsmarktförderung verschoben haben und sie so ihres sozialpädagogisch professionellen Kerns als „Menschenrechtsprofession“ beraubt wurde.

Zusammenfassend: Es wird ein grundlegender, scheinbar paradigmatischer Wandel in der beruflichen Integrationsförderung deutlich. Derzeit werden verschiedene neue Förderinstrumente und Maßnahmen für sozial benachteiligte Jugendliche implementiert. Diese versuchen einerseits den pädagogisch-professionellen Anforderungen an eine moderne berufliche Integrationsförderung gerecht zu werden. Andererseits wird damit aber auch a) den Anforderung neuer politischer Steuerungsformen und b) dem zunehmenden Kostendruck und der Ressourcenknappheit im Bereich sozialer Dienstleistungen am Arbeitsmarkt Rechnung getragen. Im Kern zielt dieser Wandel auf die Steigerung der Effizienz und Effektivität sozialer Hilfsangebote. Das geschieht z. B. durch die Einführung neuer Förderinstrumente und Methoden wie Eignungsanalysen und Bildungsbegleitung, oder durch die Verlagerung der Förderung der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in den Betrieb. So entstehen neue Angebotsformen zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher.

⁴¹ Nicht nur in der Arbeitsverwaltung, auch in den Maßnahmen der Beruflichen Integrationsförderung hat das Case-Management in Form der Bildungsbegleitung in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen.

Die neuen Förderangebote zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sollten nicht nur den beschriebenen und diskutierten Anforderungen an eine moderne berufliche Bildung gerecht werden, vielmehr sollten sie auch den sich verändernden Problemen und den besonderen Förderbedarfen der Jugendlichen entsprechen, an die sie sich richten. Inwieweit dieser Anspruch von den neuen Angeboten beruflicher Bildung eingelöst wird, ist im Folgenden zu untersuchen.

4. Reformansätze und neue Modelle der beruflichen Bildung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden verschiedene Krisenerscheinungen des Dualen Systems beruflicher Bildung sowie die daraus resultierenden Reformforderungen referiert. Darin lag immer die Frage, ob das duale Ausbildungssystem in seiner tradierten Form mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen mithalten kann und ob es in den sich herauskristallisierenden Strukturen einer modernen, globalisierten, dienstleistungsorientierten Wissensgesellschaft überhaupt zukunftsfähig ist (z. B. Esser 2007). Mit diesem Wandel geht u. a. der Bedeutungsverlust des Ausbildungsintensiven industriellen Sektors zugunsten des Dienstleistungssektors, die Veränderung der Arbeitsorganisation, Verkürzung von betrieblichen Planungszeiträumen oder der schnelle technologische Wandel und die damit einhergehende kurzfristige Veränderung von Qualifikationsanforderungen einher (ausführlich Esser 2007, S. 141; auch Euler 2009, S. 88). *Esser (2007)* sieht in diesen Veränderungen sowie in den darin liegenden Anforderungen die Ansätze und Potenziale für die Reformen des Berufsbildungssystems, die die Zukunftsfähigkeit des Dualen Systems gewährleisten sollen. Es wird nun darum gehen, die konkreten Reformansätze und neuen Organisationsmodelle beruflicher Bildung darzustellen. Ausgangspunkt der Darstellungen sind die vorausgehenden und notwendigen Änderungen der formaljuristischen Rahmenbedingungen.

4.1 Einführung Europäischer Transparenzinstrumente (ECVET, EQF)

Ein zentraler Kritikpunkt des Dualen Systems ist, dass es im internationalen, europäischen Vergleich zu unflexibel, zu intransparent und nicht anschlussfähig sei. Unflexibel meint u. a. die begrenzte Anpassungsfähigkeit der Ausbildungsberufe an die Bedarfe der Wirtschaft und die z. T. langwierigen Neuordnungsverfahren. Anschlussfähigkeit fragt nach der Verwertbarkeit der Berufsabschlüsse auf dem ersten Arbeitsmarkt. Der „internationale Kontext“ bezieht sich auf Förderung internationaler, regionaler und beruflicher Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer, die Förderung lebenslangen Lernens usw. Damit wird die Reform des (deutschen) Berufsbildungssystems ein wesentlicher Bestandteil der Lissabon-Strategie. Auf europäischer Ebene wurden dafür verschiedene Instrumentarien geschaffen, die im Folgenden dargestellt werden.

Die grundlegende Intention des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (EQR) ist die Schaffung einer gemeinsamen und vergleichbaren Abbildung von Qualifikationen, Lernergebnissen und Kompetenzen. Ziel ist dabei, Transparenz der Bildungsabschlüsse und somit Mobilität im europä-

schen Wirtschaftsraum zu generieren. Diese Forderung des Europäischen Rates in Lissabon im Jahr 2000 stellt die Erweiterung der 1999 in der Bologna-Erklärung für den „gemeinsamen Europäischen Hochschulraum“ gestellten Forderungen auf das Schul-, Aus- und Weiterbildungssystem der EU dar. Der EQR trat 2008 in Kraft. Meilensteine waren hierbei der sog. Kopenhagen-Prozess ab 2002 mit dem Beschluss zur Schaffung des EQR in 2004 sowie dessen Konzeption 2005-2006 und schließlich sein Inkrafttreten am 23. April 2008. (Sloane 2008, S. 3 – 22)

Die Kopenhagen-Deklaration bzw. der Kopenhagen-Prozess sollen an dieser Stelle im Zentrum der Betrachtung stehen, da dieser (u. a.) auf die Berufliche Bildung abzielt.

Der EQR bildet mit seinem Leistungspunktesystem ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education) einen europaweiten Metarahmen, der als gemeinsames Bezugssystem und Referenzsystem für die nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) für die berufliche Bildung dient. Grundlegend ist dabei eine „Outcome-Orientierung“, also eine Festlegung von Ergebnissen, als die Basis für die zu erreichende Vergleichbarkeit. Der EQR unterscheidet dabei vertikal die drei Dimensionen der Kenntnisse, Fertigkeiten sowie der persönlichen und sozialen Kompetenzen, welche wiederum vierfach unterteilt sind. Je nach deren Ausprägung sind sie horizontal in acht Niveaustufen abgebildet. Dabei schließt eine höhere Niveaustufe die vorhergehenden tieferen Niveaustufen nach dem Inklusionsprinzip ein. Die Verortung in der so entstandenen 6x8-Matrix erfolgt über Deskriptoren, die aufgaben- bzw. problemorientiert den Grad auf der jeweiligen Dimension achtfach skaliert beschreiben (ebd., insbesondere Abbildung 6). Die NQR sollen bis ca. 2010 entsprechend an den EQR angelehnt sein. Bis 2012 sollen alle national erworbenen Qualifikationen mit entsprechenden Kennzeichnungen nach dem EQR ausgestattet werden. Auf diese Weise können sie in den entsprechenden NQR verortet und in die Stufen des EQR übersetzt werden. Das veranschaulichen Abbildung 6 und Abbildung 5 (ausführlich dazu Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009; BMBF 2008c).

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenzen			
			Selbstständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz	Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
1	Kennen	Aufgaben lösen	Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung	Lernberatung annehmen/nachfragen	Passiv kommunizieren (reagieren)	Problemlösung bei gegebenen Informationen
2				Eigenverantwortlich/selbstständig lernen		
3						
4	Fachwissen anwenden	Probleme lösen	Leitungsverantwortung in Projekten u. Ä.	Eigenes Lernen regulieren	Aktiv kommunizieren (produzieren)	Problemlösung bei unklaren Informationen
5					Reflexiv kommunizieren	
6	Wissen generieren	Forschen und entwickeln	Führungsverantwortung		Reflexiv-gestaltend kommunizieren	
7						
8	Komplexität	Aufgaben- und Problemorientierung	Selbstständigkeit	Selbstregulation des Lernens	Reflexiver Gestaltungsgrad der Kommunikation	Komplexität des Handlungs- bzw. Lösungsraums
Strukturierungs-idee (Inklusionsprinzip)						

Abbildung 6: Kategorien und Deskriptoren im EQR (Sloane 2008, S. 58)¹

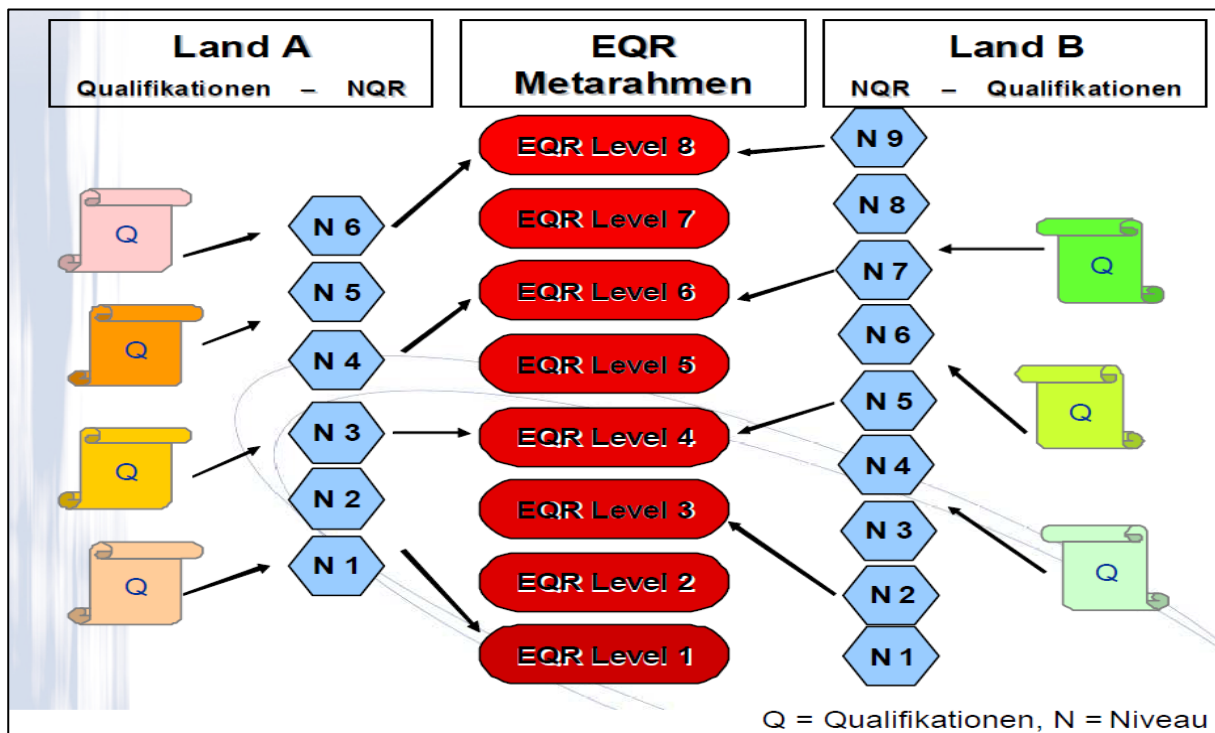


Abbildung 5: Verknüpfung NQR - EQR

4.2 Höhere Anschlussfähigkeit: Einführung des DQR

Um die Anschlussfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems an die beschriebenen europäischen Instrumentarien zu gewährleisten stellt sich im Moment die Aufgabe an die politischen und andere Akteure, einen deutschen Qualifikationsrahmen zu entwickeln.

Um eine europaweite Vergleichbarkeit in Deutschland erworbener Abschlüsse gewährleisten zu können, war also ebenfalls ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in Deutschland erforderlich, der eine Einordnung der in Deutschland erworbenen Abschlüsse erlaubt. KMK und BMBF einigten sich im Oktober 2006 über die Entwicklung und Einführung eines „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – DQR“ (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, S. 2).

Im DQR werden ebenfalls acht Niveaustufen gebildet. Allerdings werden die Niveauindikatoren etwas anders strukturiert: Es wird zwischen Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und Personaler Kompetenz, unterteilt in Sozial- und Selbstkompetenz, differenziert und die erreichte Ausprägung in den Niveaustufen durch entsprechende Deskriptoren ausgedrückt. (ebd., S.3f.)

Der DQR bildet die Schnittstelle zwischen EQR und den nationalen Bildungssystemen. Er gewährleistet so die Transparenz und Anschlussfähigkeit formaler Bildungsabschlüsse im Europäischen Raum. Er weist schulische, berufliche und akademische Bildungsabschlüsse in seiner Matrix einer bestimmten Niveaustufe zu und setzt diese in Relation zu einer beruflichen Handlungsfähigkeit. Seine Deskriptoren wurden so formuliert, dass sie in den drei genannten Säulen der Bildung gültig und nachvollziehbar sind. Sie berücksichtigen neben den formalen auch die non-formalen und informellen Lernerfolge und bilden diese in den Niveaus mit ab. Diese Vernetzung schließt horizontale Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen und vertikale Durchlässigkeit i.S.v. beruflichen Aufstiegs ein (Sloane, 2008, S. 68ff.). Die Matrizenform des EQR bzw. DQR, bedeutet eine starke Systematisierung und Standardisierung von Bildungsabschlüssen.

Der Entwurf des DQR lässt derzeit aber noch einige Fragen offen. Diese Offenheit eröffnet aber auch noch die Möglichkeit zur Einflussnahme auf den weiteren Entwicklungsweg dieses Instruments durch die Jugendberufshilfe. Offen sind insbesondere noch die Fragen:

- Wo lässt sich ein benachteiligter Jugendlicher anhand seiner bisherigen Bildungs- und Berufskarriere einordnen? Welche Niveaustufen hat er/sie bereits erreicht?
- Wir werden informale Qualifikationen adäquat berücksichtigt?

- Sind bei allen Niveauindikatoren bzw. Kompetenzbereichen dieselben Niveaustufen erreicht?
- Welche Kompetenzen müssen zum Erreichen der nächsten Niveaustufe vermittelt werden?
- Wie können entsprechende Angebote seitens der Träger konzipiert sein?

Sloane (2008) formuliert, dass auf der Basis des EQR und DQR als inhaltlichem Rahmen die Akkreditierung von Bildungsgängen möglich wäre. Weiterhin schlägt er auch Diagnoseverfahren anhand von Kompetenzmodellen vor, die auf den Qualifikationsrahmen beruhen (Sloane 2008, S. 117f.).

Die Konzeption von Diagnoseverfahren ist dabei hinsichtlich der Verortung benachteiligter Jugendlicher in einer solchen „Kompetenzmatrix“ eine besondere Herausforderung. Es ist aber noch fraglich, ob sich benachteiligte Jugendliche im derzeit existierenden DQR tatsächlich wiederfinden, oder ob eine Übersetzung der bestehenden Matrix auf die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse dieser jungen Menschen notwendig ist. Zu erwarten wäre beim Klientel der benachteiligten Jugendlichen oftmals ein Fehlen oder eine geringere Ausprägung hinsichtlich bestimmter Indikatoren/Kompetenzen. Ebenfalls kann von längeren Wegen bis zum Erreichen einer nächsthöheren Niveaustufe ausgegangen werden. Dies ist unabhängig davon, ob der höhere Zeitaufwand durch eine Lernbeeinträchtigung oder durch parallel zu bewältigen Probleme verursacht wird.

Kriterium wäre deshalb hier insbesondere eine stärkere Differenzierung innerhalb der niedrigen Niveaustufen sowie eine klare Regelung, durch welche Bildungsangebote die Einstiegsstufen erreicht werden können, durch einen erfolgreichen Schulabschluss oder bereits durch die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht. Weiterhin ist auch die Möglichkeit zum abgestuften bzw. unterbrochenem oder aber auch verlangsamten Erwerb der erforderlichen Kompetenzen für benachteiligte Jugendliche entscheidend. Dabei ist das Zusammenspiel formeller und informeller Bildungsformen von besonderer Brisanz hinsichtlich des Lebensweltbezugs von Bildungsangeboten für Benachteiligte. (siehe auch BAG KJS 2008, S. 2f.; BMBF 2008c, S. 4).

4.3 Novelle des BBiG (2005)

Um den Anforderungen an ein modernes und im internationalen Raum anschlussfähiges Berufsbildungssystem gerecht zu werden, wurde im Jahr 2005 das Berufsbildungsgesetz (BBiG) reformiert. Damit sollte den zentralen Krisenerscheinungen und Kritikpunkten im/am Dualen System begegnet werden. An dieser Stelle sollen nur einzelne zentralen Änderungen und Intentionen dieser Novelle genannt werden.

Grundlegende Intention der am 01. April 2005 in Kraft getretenen Novellierung des BBiG war die Verbesserung von Ausbildungschancen. Es sollten zusätzliche Freiräume für alle an der Berufsausbildung beteiligten Akteure geschaffen werden. Letztlich ging es auch darum, die Berufsausbildung den modernen Anforderungen der Wirtschaft anzupassen. Sie stellt eine Reaktion auf den permanenten Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft dar. Für Betriebe sollte die Durchführung einer Berufsausbildung dadurch wieder attraktiver werden. Damit wurde auf die veränderte Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie auf den drohenden Fachkräftemangel reagiert.

Mit der BBiG-Novelle wurden u. a. auch die gesetzliche Grundlage zur Umsetzung des EQR und DQR geschaffen. Die fremdsprachliche Übersetzung des Abschlusszertifikates ermöglicht internationale Transparenz, Mobilität und Anschlussfähigkeit. Auch können Teile der Ausbildung im Ausland absolviert und angerechnet werden. Ein weiterer wichtiger Eckpunkt ist die gesetzliche Lockerungen der Stufenausbildung und die damit einhergehende Erleichterung der Weiterqualifizierung auf der Grundlage theoriegeminderter Ausbildungsberufe (gestufte Ausbildung, siehe auch entsprechende Ausführungen in Kapitel 5.7). Dazu zählt auch die leichtere Anrechnung anderer einschlägiger beruflicher Vorqualifikationen, z. B. von Qualifizierungsbausteinen und von praktischen Berufserfahrungen für die Zulassung zur Abschlussprüfung. D. h. die Zulassung zur Externenprüfung wurde deutlich gelockert. Das bedeutet letztlich auch eine höhere Wertschätzung des informellen Lernens.

Mit Inkrafttreten des neuen BBiG, haben sich auch die Rahmenbedingungen der Abschlussprüfungen verändert. Vor allem hat die Zwischenprüfung nun einen deutlich höheren Stellenwert in der Berufsausbildung. Während die Ergebnisse der Zwischenprüfung bislang keinerlei Auswirkung auf den weiteren Verlauf der Berufsausbildung hatten und lediglich der informellen Leistungsfeststellung dienten, stellen sie nun einen wichtigen Teil der Ausbildung dar. Künftig wird nicht mehr in Zwischen und Abschlussprüfung differenziert, sondern es findet nun eine sog. gestufte Abschluss- bzw. Gesellenprüfung statt. D. h. die bisherige Zwischenprüfung stellt den ersten von insgesamt zwei zeitlich voneinander getrennten Prüfungsteilen dar. Die Resultate der beiden Teile fließen mit unterschiedlicher Gewichtung in das Gesamtergebnis ein. Mit der Differenzierung in zwei Prüfungsteile erfolgt nun auch eine inhaltliche Stufung der Ausbildung. Die erste Stufe (24 Monate) der beruflichen Grund- und Fachausbildung wird mit einer Abschlussprüfung beendet. Die zweite Stufe (12 – 18 Monate) führt die Auszubildenden zur Gesellenprüfung. Das kann eine als Form der Modularisierung gewertet werden.

Auch die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher wurde in der BBiG-Novelle besonders berücksichtigt. Dazu zählt bspw. die gesetzliche Verankerung der betrieblichen und außerbetrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. §1 und §§68 bis 70 BBiG). Mit der Aufnahme in §1 Abs.2 BBiG kann sie nun neben Ausbildung, Umschulung, Fort- und Weiterbildung als die vierte Säule des Berufsbildungssystems betrachtet werden. Auf der Grundlage einer Verordnung ist es nun möglich Teilqualifikationen und Qualifikationsbausteine, die während einer Berufsvorbereitung erworben wurden, auf die Ausbildungszeit in einem Beruf anzurechnen (§69 Abs. 2 BBiG). Ob und wie das in der Praxis Anwendung findet sei an der Stelle dahin gestellt. Es ist auch möglich zur Pflege eines nahen Angehörigen, von Kindern oder aus einem anderem wichtigen Grund eine Berufsausbildung in Teilzeit zu absolvieren (§8 Abs. 1 BBiG). Die gestufte Ausbildung ermöglicht die Anschlussfähigkeit theoriegeminderter Ausbildungsberufe an weiterführende, dreijährige Ausbildungsberufe. Benachteiligten Jugendlichen soll so schließlich der Eintritt in eine betriebliche Berufsausbildung erleichtert werden.

4.4 Modularisierung

Die mit der Novelle des BBiG entstandenen neuen Rahmenbedingungen eröffnen im Dualen System neue Wege und Formen der Flexibilisierung beruflicher Bildung. Viele Möglichkeiten bestanden zwar bereits, wurden erprobt oder hatten den Weg in den Ausbildungsalltag bereits gefunden. Mit der Novelle wurden viele dieser Konzepte rechtlich abgesichert und normiert. Dazu gehörten bspw. die Ausweitung des BBiG auf die Berufsausbildungsvorbereitung, die gestufte bzw. gestreckte Abschlussprüfung in zeitlich auseinander liegenden Teilen, die Stufenausbildung oder die Anerkennung von zertifizierten Teilqualifikationen (s. o.).

Mit der BBiG-Novelle wurde versucht neue Wege in der beruflichen Bildung zu öffnen, um damit einen längst überfälligen Reformstau zu lösen. So betrachtet kann sie als die Voraussetzung für eine stärkere Flexibilisierung des Berufsbildungssystems betrachtet werden, wodurch die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erhöht und schließlich mehr Ausbildungsplätze geschaffen werden sollten. Durch die Neuregelung wurden neue Ausbildungs- und Qualifizierungsformen ermöglicht bzw. normiert und dadurch das Spektrum möglicher Organisationsformen beruflicher Bildung deutlich ausgeweitet. Darin sollte stärker als bisher den Aspekten des lebenslangem Lernen, der Individualisierung, Durchlässigkeit und Flexibilität Rechnung getragen. Es wurde versucht die oben benannten kritischen Punkte mit aufzugreifen. Schließlich geht es dabei immer auch um die bessere Anschlussfähigkeit, Vergleichbarkeit und Konkurrenzfähigkeit des deut-

schen Berufsbildungssystemen im internationalen, europäischen Raum. So werden neue Organisationsformen beruflicher Bildung immer auch im Kontext ihrer Passung zum EQF diskutiert.

Einer der zentralen Reformansätze, der durch die BBiG-Novelle ermöglicht werden sollte, lässt sich unter dem Begriff der Modularisierung beruflicher Bildung zusammenfassen. „Modularisierung“ meint die Aufteilung eines Curriculums, in diesem Fall eines Berufs, in verschiedene kleinere, weniger komplexe curriculare Einheiten. Eine umfassende Qualifikation wird in verschiedene Teilqualifikationen unterteilt (Rulands 2009, S. 36). Die Modularisierung folgt dabei nicht nur einer didaktisch sinnvoll erscheinenden Strukturierung, sie kann sich ebenso am Produktionsprozess und an den für einzelne betriebliche Funktionsbereichen notwendigen Qualifizierungen orientieren („learning outcomes“). Module zielen auf den Erwerb konkreter beruflicher Kompetenzen und sind damit am ersten Arbeitsmarkt unmittelbar anschlussfähig (Gonon 2009, S. 88).

Die Modularisierung der deutschen Berufsausbildung kann als eine vergleichsweise junge Entwicklung bzw. Diskussion betrachtet werden, die so für Deutschland erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre konstatiert werden kann (z. B. bei Kloas 1997). *Pilz* (1999) fragt, ob die Modularisierung der beruflichen Bildung eine sinnvolle Alternative für die berufliche Bildung in Deutschland sein kann. *Kloas* (2002) fragt nur wenig später, ob eine modularisierte berufliche Bildung eine Alternative für die berufliche Integrationsförderung sein kann.

In den berufspädagogischen Diskussionen lassen verschiedene didaktische Konzepte und Prinzipien der Modularisierung finden (vgl. Gonon 2009; auch Dubs 2003). Die wichtigsten sind:

- Sequenzierungskonzept: als Form der zeitlichen und inhaltlichen Differenzierung von Lernabschnitten, Unterteilung in unselbstständige Lernabschnitte innerhalb einer Gesamtqualifikation.
- Supplementierungskonzept (Erweiterungskonzept): als zusätzliches Qualifizierungsangebot, zusätzlich zu bestimmten Kernqualifikationen eines Berufs.
- Differenzierungskonzept: Schaffung von verschiedenen Wahlpflichtbereichen innerhalb einer Gesamtqualifikation. Bietet die Möglichkeit individualisierter oder betriebsspezifischer Qualifikationsprofile unter Beibehaltung großer inhaltlicher und konzeptioneller Ähnlichkeiten der Berufe (durch Kernqualifikationen, z.B. das schweizerische Ausbildungsmodell/Baukastenprinzip).
- Fragmentierungs- oder Singularisierungskonzept: isolierte eigenständige Bausteine, die miteinander kombinierbar sind. Es gibt keine abschließende Berufsbezeichnung.

Das Fragmentierungs- bzw. Singularisierungskonzept ist das am heftigsten kritisierte Modularisierungskonzept. Ein besonderes Problem ist dabei die Beliebigkeit der Zusammenstellung der Qualifizierungsinhalte. Die einzige Anforderung singularisierter Qualifizierungsmodule ist es offenbar, „irgendwelchen“ betrieblichen Anforderungen zu genügen (Dubs 2003, S. 5). Aus lerntheoretischer Sicht ist dabei u. a. problematisch, dass singuläre Qualifizierungsmodule auf Vorwissen aufbauen, über das die Jugendlichen möglicherweise nicht verfügen (ebd., S. 6). Damit wird der Lernerfolg grundlegend in Frage gestellt. So bestünde schließlich auch die Gefahr der Aushöhlung des Berufsprinzips (ebd.). Fragmentierungsstrategien widersprechen dem Grundprinzip der ganzheitlichen beruflichen Bildung (Gonon 2009, S. 89) und tendieren zur Beliebigkeit.

In der Modularisierungsdebatte stehen sich verschiedene Standpunkte gegenüber: *die einen* sehen in der Modularisierung die Chance zur Modernisierung und zum Erhalt des Dualen Ausbildungssystems, weil die einzelnen Konzepte der Modularisierung doch immer die Möglichkeit zur Dynamisierung und Flexibilisierung des beruflichen Bildungssystems bieten. Darüber hinaus werden sie als Chance zur Pluralisierung von Bildungsangeboten und zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems verstanden (ebd., S. 91). So eröffne gerade ein modularisiertes Ausbildungssystem die Fortbildungsmöglichkeiten bis zum Erreichen eines Hochschulabschlusses (Dubs 2003, S. 6). Mit dieser Flexibilität eröffnet es schließlich auch Bildungswege, die im hohen Maße individualisiert sind. Damit entspricht es schließlich auch den – z. T. normativen – Erwartung an ein modernes Bildungssystem (Esser 2007).

Die anderen sehen darin die grundlegende Gefährdung und „Demontage“ des Berufsprinzips (ebd.). Euler (2009) vermerkt bspw., dass die Kritiker offenbar meist das Bild singularisierter, fragmentierender Module nach englischem oder schottischem Vorbild vor Augen haben (dazu gehört bspw. Drexel 2005⁴²; vgl. auch die verschiedenen Beiträge in Pilz 2009). Allerdings erfährt eben diese kritische Position eine Relativierung und Entkräftung, wenn zunehmend deutlich wird, dass – trotz aller kritischen Anmerkungen, Risiken und noch bestehenden

⁴² Drexel (2005) befürchtete, dass vor allem die Einführung des EQF und des DQR eine solche Atomisierung der beruflichen Bildung in Deutschland begünstige. Berufliche Bildung würde sich in Folge dessen ausschließlich an verwertbaren Qualifikationen ausrichten. Das würde für alle ein „weniger an Bildung“ bedeuten. Das könnte außerdem den Verlust eines Berufsbildungssystems bedeuten, dass auf einem Kompromiss zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern beruht. Sie stellt die Frage, ob ein Berufsbildungssystem, dass sich an ECVET und EQF orientiert, die gleichen Funktionalitäten besitzt, wie das Duale System in seiner derzeitigen Verfassung, z. B. die Erzeugung eines Qualifikationsüberschuss, Erwerb einer vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit, Breite vs. Spezifik beruflicher Qualifikationen, Verzahnung von Theorie und Praxis usw. (ebd., S. 9ff).

Probleme⁴³ – Modularisierung des Dualen Systems der beruflichen Bildung oder das Berufsprinzip eben nicht in Frage stellt, sondern im Gegenteil sogar stabilisiert. Eine Modularisierung, so wird unterstellt, würde das Berufsprinzip sogar stärken, weil es ihm die notwendige Flexibilität verleiht, um in einer modernen Wissenswirtschaft anpassungsfähig zu sein (Esser 2007, S. 152).

Die Modularisierung der beruflichen Bildung im o. g. Sinne wird als eine mögliche Form der Neuordnung und Neustrukturierung beruflicher Bildung diskutiert. Speziell von ihr erhofft man sich eine Dynamisierung und größere Flexibilität des Berufsbildungssystems, z. B. die Erleichterung von Neuordnungsverfahren (vgl. Kloas 2002, S. 948). Die Frage die sich nun aber auch stellt ist vielmehr, welche Chancen – und auch Risiken – die Modularisierung beruflicher Bildung für benachteiligte Personengruppen birgt. Insbesondere Kloas (2002) hebt die Vorteile einer Modularisierung beruflicher Bildung für benachteiligte Personengruppen hervor, insbesondere die Ausschöpfung aller betrieblichen Ausbildungskapazitäten: in der Modularisierung der Berufsausbildung liegt die Chance, die Zahl ausbildender Betriebe zu erhöhen. Modularisierung würde es u. a. auch hochspezialisierten Betrieben erlauben auszubilden.

In der Modularisierung beruflicher Bildung sieht Kloas (ebd.) die Chance, dass benachteiligte Jugendliche auch Qualifikationen unterhalb des Facharbeiterniveaus formal nachweisen können (z. B. durch die Einführung eines Qualifizierungspasses). Damit erhöhen sich seiner Meinung nach vor allem die Zugangschancen dieser Jugendlichen zum ersten Arbeitsmarkt.

Da Module sich vor allem an den Anforderungen der Betriebe orientieren, ist die Verwertung der so vermittelten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt aussichtsreicher als bspw. die Verwertung von theoriegeminderten Ausbildungsberufen. Die betriebliche Akzeptanz dieser theoriegeminderten Berufe sei eher gering. Außerdem erscheine die Anschlussfähigkeit von Modulen an eine berufliche Nachqualifizierung größer, als das von theoriegeminderten Ausbildungsberufen zu erwarten sei.

Die Modularisierung ganzer Berufsbilder böte auch für die Berufsvorbereitung die Chance einer stärkeren Zielorientierung und Strukturierung. So können Jugendliche schon während der Berufsvorbereitung erste berufliche Qualifikationen erlangen, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und auf eine Berufsausbildung sogar anrechenbar sind.

⁴³ Zu den Problemen gehört die didaktische Begründung der Module, ihre Zuschneidung oder die Synchronisation der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. So stellt eine modularisierte Berufsausbildung mit flexiblen und individualisierten Zugangsmöglichkeiten die Berufsschule vor das Problem der sinnvollen Klassenbildung.

Darüber hinaus würde eine Modularisierung von Berufen zukünftige Neuordnungsverfahren erheblich beschleunigen. Offenbar werden modularisierte Ausbildungsformen als eine sinnvolle Alternative zu den sog. theoriegeminderten Ausbildungsberufen, die – kritisch – auch als „Benachteiligtenberufe“ bezeichnet werden. Gemeint sind damit zeitlich verkürzte Ausbildungsberufe von weniger als drei Jahren Ausbildungszeit. Ihre berufsschulischen, theoretischen Anteile sind deutlich reduziert. Bisher galten diese Berufe auch als „Sackgassenberufe“, sind sie doch in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik geraten: hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt oder ihrer Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit in weiterführende Bildungsgänge. Allerdings ist diese Kritik inzwischen zu relativieren: Die meisten der neu geordneten zweijährigen Ausbildungsberufe, sind durchaus an weiterführende, dreijährige Berufe anschlussfähig (vgl. dazu ausführlich in Kap. 5.7).

Dennoch gelten diese Berufe nach wie vor in hohem Maße stigmatisierend. Aufgrund der Reduktion theoretischer Ausbildungsinhalte unterstellen sie die ausschließlich praktische Begabung benachteiligter Jugendlicher, was diese als nur begrenzt leistungsfähig stigmatisiert. Auf einem segmentierten Arbeitsmarkt werden diese Jugendlichen so bestimmten prekären Arbeitsmarktsegmenten zugewiesen. Module hingegen bieten Jugendlichen die Chance, Teilqualifikationen zu erwerben und diese für eine vollwertige Berufsausbildung anrechnen zu lassen. Darin liegen besonders große Potenziale einer stärkeren Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems. Das betont außerdem die hohe Eigenverantwortung des Jugendlichen. Befürworter der Modularisierung beruflicher Bildung sehen ihren besonderen Wert darin, benachteiligten oder arbeitslosen Menschen kurzfristige Qualifizierungsangebote unterbreiten zu können, für die aktuell, wenn auch nur kurzfristig, eine Nachfrage auf dem ersten Arbeitsmarkt besteht. Eine solche Ausbildungsform gilt als in hohem Maße flexibel. Der langfristige Integrationserfolg ist jedoch fraglich. Insofern eröffnen modularisierte Ausbildungsgänge schließlich auch die Möglichkeit zur Verkürzung von Förder-, Aktivierungs- oder Trainingsmaßnahmen.

Aber auch die Risiken einer solchen modularisierten, kleinschrittigen Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche liegen auf der Hand: Module eröffnen zwar einen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt, der Zugang liegt aber noch unterhalb des Facharbeiterniveaus. So bleibt die kritische Frage, inwieweit sich modular angelesene Fachkräfte von Un- und Angelernten unterscheiden, abgesehen von dem Unterschied, einen „kleinen“ formalen Abschluss zu besitzen, dessen formale Anschlussfähigkeit und Anerkennung derzeit mehr als fragwürdig erscheint (vgl. dazu Seyfried 2006). Die Akzeptanz und Anerkennung von abgeschlossenen Modulen durch die Betriebe ist insgesamt unklar. Auch arbeits-

rechtlich birgt eine Modularisierung enorme „Prekarisierungspotenziale“. Einerseits entspricht sie zwar den Forderungen der Deregulierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und verspricht damit ein mehr an Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Sicherheit („Flexicurity“). Andererseits liegen die so erworbenen Qualifikationen unterhalb des Facharbeiterniveaus und verweisen deshalb immer zuerst auf prekäre Beschäftigungsformen: Teilzeitarbeit, befristete Beschäftigung, ungelernte Arbeit und Leiharbeit. Freilich sind Module jederzeit im Berufsbildungssystem anschlussfähig und halten den Weg dahin jederzeit offen. Aber wie realistisch ist es, dass sog. bildungsferne Menschen die Notwendigkeit zum beruflichen Weiterlernen erkennen und nach jahrelanger „Bildungsabstinenz“ freiwillig eine Weiterqualifizierung wieder aufnehmen.

Ein besonderes Problem sind die derzeit zu findenden unterschiedlichen Formen modularer Qualifizierungsmöglichkeiten. Das BiBB versucht im GPC zumindest für die Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher einheitliche Mindeststandards festzulegen. Damit soll nicht zuletzt die Anrechenbarkeit auf eine Ausbildung, die Anschlussfähigkeit an den ersten Arbeitsmarkt und die Vermeidung von sog. „Warteschleifen“ gewährleistet werden.⁴⁴ Festzustellen ist aber, dass es aktuell in der Förderpraxis kaum einheitliche Qualitätskriterien und Standards gibt. So gibt es unterschiedliche Merkmale hinsichtlich folgender Punkte (vgl. dazu auch bei Ruhlands 2009):

- Einsatz und Verwendungskontext: Berufs(ausbildungs)vorbereitung, Ausbildung, Nachqualifizierung, betriebliche Anlernfähigkeit oder betriebliche Spezialisierung, Umschulungen, für Weiter- oder Fortbildungen. Dementsprechend richten sie sich an verschiedene
- Zielgruppen: Jugendliche U/Ü25, ältere Arbeitnehmer, Beschäftigt oder Arbeitslose, gelernte oder ungelernte Arbeitnehmer/Arbeitslose.
- Anrechenbarkeit auf eine Ausbildung,
- Dauer, Umfang und Inhalte,
- Lernorte (Betrieb, Schule, ÜAZ, Bildungsträger),
- Bezug zur Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes,
- Zertifizierung und Prüfung durch die zuständigen Stellen,
- unterschiedliche Bezeichnung als Module, Bausteine, Qualifikations- oder Qualifizierungsbaustein und Teilqualifikationen sowie

⁴⁴ Es lassen sich in der Datenbank des GPC auch Module finden, die durch eine zuständige Stelle zertifiziert wurden. Das heißt, sie sind einer bestehenden Ausbildungsordnung entlehnt worden und wurden von einer Kammer als Modul bestätigt. Die Modulbezeichnung deutet auf die Einsatzmöglichkeiten des Arbeitnehmers hin. Die Module werden mit einer Prüfung bei der Zuständigen Stelle abgeschlossen und sind deshalb (in der Theorie) auf die Dauer einer Berufsausbildung anrechenbar, interessanterweise nicht auf die Prüfung. Folglich muss der Betreffende die Kenntnis der Inhalte in einer Abschlussprüfung nochmals nachweisen.

- unterschiedliche Bezeichnung der erreichten Abschlüsse als Servicekraft, Fachkraft, Hilfskraft, Bearbeiter, Vorbereiter, Angeleerter, Bediener.

In der noch durchzuführenden Synopse sind dazu konkrete Beispiele zu zeigen. Das alles wirkt insgesamt etwas verwirrend und diffus. Erschwert wird die Einschätzung der aktuellen Modularisierungstendenzen dadurch, dass Module, wie auch immer sie bezeichnet werden, inzwischen zwar breite Anwendung in der Berufsvorbereitung, Ausbildung und Weiterqualifizierung finden, demgegenüber ist die Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung einer abgeschlossenen dreijährigen Berufsausbildung aber ungebrochen hoch. Viele der hier referierten Überlegungen und Diskussionen zu den Vor- und Nachteilen von Modulen, auch die noch zu referierenden flexibilisierten Organisationsformen beruflicher Bildung, wirken immer noch hypothetisch oder fußen in erster Linie auf Erfahrungen aus Modellversuchen. Überhaupt ist unklar wie erfolgreich Module in der betrieblichen Ausbildung eingesetzt werden und welche Relevanz sie dort haben. Fest steht, dass die Entwicklungsarbeit in diesem Bereich bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Viele kritische Punkte sind nach wie vor ungeklärt. Die größte Herausforderung für die Zukunft liegt vermutlich darin, Modulformen zu entwickeln, die einheitlichen Standards und Normierung entsprechen und die so eine Weiterentwicklung und Modernisierung des Berufsprinzips ermöglichen.

4.5 Differenzierungsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung

Die aktuellen Diskussionen zur Reform der beruflichen Bildung werden vor allem geprägt durch die Diskussionen zur Flexibilisierung der Dualen Ausbildung. Kritisiert wird, dass das deutsche Berufsprinzip und die darauf beruhenden Ausbildungsberufe zu unflexibel und dadurch am ersten Arbeitsmarkt kaum anschlussfähig seien. *Frommberger* und auch *Rulands* (beide in Pilz 2009) zeigen aber, dass das BBiG und die HWO schon immer, und erst recht in ihrer aktuellen Fassung, neben den sog. klassischen „Monoberufen“ verschiedene flexible Strukturformen der Berufsausbildung im Dualen System ermöglichen. Ungefähr die Hälfte aller Ausbildungsberufe sind „klassische“ Monoberufe mit dreijähriger Ausbildungszeit ohne weitere Spezialisierungsmöglichkeiten. Langsam weiten sich aber die flexibleren Strukturformen von Ausbildungsberufen weiter aus (dazu ausführlich KWB 2006). Neben dem Modell des Monoberufs gibt es in der Praxis verschiedene Modelle, die im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. *Rulands* 2009, S. 39f; vgl. dazu auch ausführlich KWB 2006):

Differenzierung nach Einsatzgebieten und Schwerpunkten

Dient der Vertiefung von Fachkenntnissen und ermöglicht die Spezialisierung in einem bestimmten Einsatzgebiet. Die Vertiefungsphasen können bis zu 12 Monate der Berufsausbildung umfassen. Diese Form galt lange Zeit als die einzige Möglichkeit zur Flexibilisierung von Monoberufen. In den Berufsabschlüssen wird auf den jeweiligen Schwerpunkt oder das Einsatzgebiet hingewiesen. Beispiele:

- Industriemechaniker: Produktionstechnik, Betriebstechnik, Maschinen und Systemtechnik
- Anlagenmechaniker: Apparate, Behälterbau, Schweißtechnik
- Energieelektroniker: Anlagentechnik, Betriebstechnik
- Einzelhandelskaufmann (nach Sortimenten): Drogerie, Schuhe, Lebensmittel
- Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk: Fleisch oder Bäckerei

Differenzierung nach Fachrichtungen

Es gibt eine gemeinsame Kernqualifikation, später im Ausbildungsverlauf wird nach Fachrichtungen unterschieden. Die Anteile der Ausbildung in der Fachrichtung haben einen Anteil von bis zu eineinhalb Jahren, in Abhängigkeit von der Gesamtausbildungsdauer. Prüfungen werden ebenfalls nach Fachrichtungen unterschieden. Beispiele:

- Kaufmann/-frau im Groß und Außenhandel: Groß- oder Außenhandel
- Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen: Versicherungen oder Finanzen

Pflicht- und Wahlqualifikationen

Es gibt unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten der Module. Pflichtqualifikationen bieten ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit von Qualifikationen. Wahlqualifikationen eröffnen die Möglichkeit zur bedarfs- und betriebsorientierten Ausbildung. Beispiel:

- Einzelhandelskaufmann/-frau (nach AO 2004, § 4 Abs. 2 Nr. 2): Kasse, Warenannahme, Marketing, Beratung und Verkauf; (Nr. 3): Beratung, Ware Verkauf usw.
- Immobilienkaufmann/-frau (nach AO §4 Abs. 1 Pflichtqualifikationen): Immobilienbewirtschaftung, kaufmännische Grundlagen usw. (§4 Abs. 2 Wahlqualifikationen): Gebäudemanagement, Bauprojektmanagement, Wohnungseigentumsverwaltung usw.
- Kosmetikerin (nach AO §4 Abs. 1 Pflichtqualifikationen): Verkauf und Warenwirtschaft, dekorative Kosmetik, pflegende Kosmetik usw. (§4

Abs. 2 Wahlqualifikationen): permanente Haarentfernung, Hydrotherapie, Nagelmodellage usw.

Berufe mit gemeinsamen Kernqualifikationen⁴⁵

Es werden verschiedene Berufe mit gleichen oder ähnlichen Ausbildungsinhalten zu Berufsfeldern oder Berufsfamilien zusammengefasst (vgl. Brötz/Schapfel-Kaiser/Schwarz 2008). Dadurch ist bspw. die Beschulung in gemeinsamen Fachklassen möglich. Beispiele:

- Lagerberufe: Fachlagerist und Fachkraft für Lagerlogistik
- Industrielle Elektro- und Metallberufe
- Fahrzeugtechnische Berufe
- Hotel- und Gaststättenberufe

Stufenausbildung

Der Abschluss jeder Stufe befähigt zu einer vollwertigen Berufstätigkeit. Bei dieser Form gibt es eine Besonderheit: §21 BBiG sieht vor, dass das Ausbildungsverhältnis erst dann endet, wenn die letzte Ausbildungsstufe abgeschlossen wurde. Die Ausbildung kann nur durch den Auszubildenden beendet werden, nicht durch den Betrieb. Bisher wurde diese Form der Stufenausbildung noch nicht verordnet.

Anrechnungsmodell

Ist ähnlich dem Stufenmodell. Der Unterschied ist, dass eine bereits abgeschlossene Ausbildung auf eine weiterführende Ausbildung anrechenbar ist. Die Ausbildung endet in dem Fall mit dem Abschluss des ersten Abschnitts, der ersten Ausbildung. Praktiziert wird das i.d.R. bei zwei und anschließend drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen. Beispiel:

- Bauten- und Objektbeschichter/-in (zweijährig), anrechenbar auf Maler und Lackierer/-in (dreijährig)
- Fachlagerist/-in (zweijährig), anrechenbar auf die Fachkraft in der Lagerlogistik (dreijährig)
- Verkäufer/-in (zweijährig), anrechenbar auf Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Die verschiedenen Differenzierungsformen der Berufsausbildung öffnen eine Vielzahl möglicher Wege zum Erwerb eines Berufsabschlusses. Die Differenzierungen der Ausbildungsberufe sollen für Auszubildende und Auszubildende mehr Flexibilität und mehr Anschlussfähigkeit am Arbeitsmarkt bieten. Sie sollen die duale Berufsausbildung attraktiv, leistungs- und zukunftsfähig machen.

⁴⁵ Bei diesem Modell werden Parallelen zum schweizerischen Baukastensystem deutlich

Die Frage ist, wie werden dabei die besonderen Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher berücksichtigt? Dieser Frage wird im Folgenden nachzugehen sein.

5. Synopse: Zukunfts- und Reformmodelle der beruflichen Bildung im Vergleich

Es stellen sich nun zwei Fragen: 1.) Welche Potenziale liegen in den neuen Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Bildung für die Förderung benachteiligter Jugendlicher? Weitaus wichtiger ist die Frage: 2.) Wird in diesen neuen Maßnahmen den Förderbedarfen benachteiligter Jugendlicher Rechnung getragen?

Zur Beantwortung dieser beiden Fragestellungen sind nun verschiedene Organisationsformen beruflicher Bildung in einer Synopse gegenüberzustellen. Ziel dieser Synopse ist ein weitestgehend standardisierter Vergleich verschiedener Ausbildungsmodelle auf der Grundlage von Vergleichskriterien. Diese Vergleichskriterien werden aus dem bisherigen analytischen Vorgehen der Expertise heraus übersetzt. Vergleichskriterien sind z. B. der Bezug zu den beschriebenen Grenzen und Anforderungen an ein modernes Berufsbildungssystem (Flexibilität, Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit) oder der Grad der Modularisierung. Darüber hinaus gibt es Anforderungen an moderne Fördermaßnahmen und die besonderen Förderbedürfnisse der Zielgruppen der beruflichen Integrationsförderung, die nicht zuletzt aus ihren Problemlagen resultieren. Aber auch aus den professionellen Fördergrundsätzen und Förderzielen sowie aus den formalen Rahmenbedingungen des Fördersystems und den aktuellen Reformen der Arbeitsmarktförderungen resultieren Anforderungen an ein zukunftsfähiges System der beruflichen Integrationsförderung, die als Vergleichskriterien der Synopse verwendet werden können. Weitere Kriterien sind im folgenden Kapitel zu entwickeln.

5.1 Übersetzung der bisherigen Expertiseergebnisse in Synopsenkriterien

Gegenstand der vorliegenden Expertise ist die Frage, nach den Zukunftsmodellen beruflicher Bildung und deren Folgen bzw. Potenziale für die künftige Förderung benachteiligter Jugendlicher. Außerdem geht es auch um deren strukturelle Auswirkungen für die berufliche Integrationsförderung. Das beinhaltet die Frage nach den künftigen Aufgaben und der künftigen Bedeutung der Träger und Einrichtungen der beruflichen Integrationsförderung im Berufsbildungssystem. Dafür lassen sich aus dem bisherigen, analytischen Weg der Expertise, Kriterien für eine Synopse übersetzen, mit deren Hilfe sich die wichtigsten Angebotsformen beruflicher Bildung für benachteiligt geltende Jugendliche zusammenfassen und vergleichen lassen. Es ist zu prüfen, inwieweit sich darin Tendenzen der zukünftigen Entwicklung der beruflichen Integrationsförderung erkennen lassen.

Die durchzuführende Synopse betrachtet die Angebote der beruflichen Integrationsförderung im Hinblick auf sechs zentrale Kriterien. Das sind:

- 1.) die formalen und rechtlichen Rahmenbedingungen,
- 2.) die Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem,
- 3.) die Darstellung des Konzeptes und eine inhaltliche Beschreibung,
- 4.) die Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher,
- 5.) die Funktionen und Aufgaben der Bildungsträger
- 6.) die zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsform.

Diese sechs Kategorien sind mit Blick auf die formulierte Fragestellung weiter zu differenzieren und zu unterteilen. Dies soll den Vergleich anhand standardisierter Kriterien und Operationalisierungen ermöglichen. Daraus ergibt sich eine Matrix, mit der die Synopse durchgeführt wird (vgl. Tabelle 1). Lediglich Kategorie fünf: „Funktion der Bildungsträger“, ist als eher offene Kategorie zu verstehen. Bildungsträger können in der beruflichen Bildung sehr unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. Deshalb lässt sich dieses Kriterium nur schwer standardisieren.

Tabelle 1: Matrix für eine Synopse unterschiedlicher Organisationsformen beruflicher Bildung für benachteiligte Jugendliche.

Kriterien	Differenzierung und Beschreibung
Formale und rechtliche Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine rechtliche Grundlagen (BBiG, HwO, SGB) - Finanzierung (ESF, Bund, Land, Kommune) - Konditionen des Ausbildungsvertrags - Vergabe und Beteiligung (Ausschreibung, Antrag, freie Vergabe, Projektskizze) - formale Qualitätskriterien und Grundsätze
Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem	<ul style="list-style-type: none"> - Entstehungshintergrund - Bezug zu den beschriebenen Krisenerscheinungen und Grenzen des Berufsbildungssystem - Bezug zu den beschriebenen Reformansätzen - regionale Verbreitung - konzeptionelle Vielfalt oder Standardisierung des Angebots

	<ul style="list-style-type: none"> - Regelangebot, Modellversuch oder Programmförderung - Transfer von Programm- zu Regelförderung - Nachhaltigkeit - Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit (EQR, DQR, Verzahnung von Übergangssystem, Ausbildung, Weiterbildung und Einmündung in Arbeit, ..) - Zertifizierung und Anerkennung der Abschlüsse - (eigene?) Ausbildungsordnung andere Standardisierungen - Besondere Prüfungsform/-modalitäten
<p>Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Förderziele - angesprochene Zielgruppen - Zuweisung der Teilnehmenden und Auszubildenden - Modularisierungsgrad - pädagogische Grundsätze - Organisationsform (Einzelmodul, Monoberuf, Stufenausbildung usw.) - Dauer - Verhältnis Theorie/Praxis - Praktika - eingebundene Lernorte (Schule/Betrieb/Träger/BBW) - Vernetzung und Kooperation der Lernorte - Berufespektrum - Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit an Ausbildung im Betrieb und an weiterführende Bildungsgänge
<p>Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten zur Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit - Flexibilitäts- und Individualisierungsgrad (Zeitmodelle, Unterbrechungsmöglichkeiten, Stufung, Abschlüsse, Erwerb von Teilqualifikationen) - Vereinbarkeit Familie-Beruf - besondere Förderangebote: <ul style="list-style-type: none"> o Lernförderung

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sprachförderung ○ Kinderbetreuung ○ sozialpädagogische Hilfen ○ Coaching ○ Begleitung - Art und Form der Einbindung besonderer Förderangebote in die Berufsausbildung (bei konkretem Bedarf, auf Anfrage, flankierend, integriert oder kooperativ, additiv) - Umgang mit Abbrüchen
Funktionen und Aufgaben der Bildungsträger (eher offene Kategorie)	<ul style="list-style-type: none"> - Eignungsdiagnostik - Erprobung - Vermittlung von Zusatzqualifikationen - Ergänzungsausbildung - Koordination der Lernorte - Auswahl von Auszubildenden und/oder Akquise von Betrieben - Bereitstellung von Ausbildungspersonal - Coaching und Beratung von Auszubildenden und/oder Ausbildern - Durchführung oder Vermittlung von Praktika - Sozialpädagogische Angebote
Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsform	<ul style="list-style-type: none"> - gibt es Evaluationsberichte oder Erfolgsdokumentationen - gutes und kritisches

5.2 Problem: Auswahl von neuen Modellen der Berufsausbildung

Bei der Recherche nach neuen Modellen der Berufsausbildung wurde explorativ vorgegangen. Es wurde zunächst recherchiert, welche Reformen und neuen Organisationsmodelle der beruflichen Bildung derzeit diskutiert werden. Die Recherche beschränkte sich auf das Duale System sowie auf den Bereich der beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe. Vollzeitschulische Angebote der berufsbildenden Schulen werden vernachlässigt. Angebote wie die vollqualifizierenden Berufsfachschulen oder Fachoberschulen werden in die Analyse nicht einbezogen. So lassen sich auch da zahlreiche neue Organisationsfor-

men beruflicher Bildung finden, die als geförderte Modellprojekte durchgeführt werden und auf die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher zielen.⁴⁶

Bei den Rechercharbeiten fiel auf, dass es derzeit vor allem Modelle zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung gibt. Demgegenüber war es vergleichsweise schwierig, Modelle der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher zu finden. Außerdem entstand der Eindruck, dass die Grenzen zwischen Berufsausbildung, Berufsvorbereitung und zu Maßnahmen, die auf die Unterstützung beruflicher Übergänge abzielen fließend sind. Vielen Ausbildungsmaßnahmen sind beruflich qualifizierende Berufsvorbereitungen vorgeschaltet. Die meisten Maßnahmen sind modular konstruiert und es wird nicht eindeutig klar, worauf diese abzielen: auf eine erste berufliche Qualifizierung, berufliche Orientierung, Berufsvorbereitung oder Ausbildung.

5.3 Karriere-/Laufbahnmodelle: „Berufebaukasten“ und „Dual mit Wahl“

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingung

Um den Anforderung an ein modernes zukunftsfähiges Berufsbildungssystem gerecht zu werden, haben DIHK und DHKT jeweils ein Berufslaufbahnkonzept entwickelt: das „Berufslaufbahnkonzept“ des Handwerks und das Modell „Duale mit Wahl“ des DIHK. Beide Modelle zielen auf die Entwicklung eines durchlässigen, kohärenten und anschlussfähigen Systems beruflicher Bildungsangebote.

Sie sind so konzipiert, dass sie auf das bestehende Duale System anwendbar sind. Rechtliche Anpassung, bspw. Des BBiG oder der HwO sind nicht erforderlich. Hinsichtlich der Finanzierung ergeben sich auch keine Neuerungen. Auch die Ausbildungsdauer von zwei bzw. drei(-einhalb) Jahren – je nach Beruf – bleibt unverändert (DIHK 2007b).

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

In Anbetracht des demografischen Wandels und des bereits vorhandenen Fachkräftemangels, zielen diese Konzepte nicht zuletzt darauf, die duale Ausbildung auch für leistungsstärkere Schulabsolventen (wieder) Attraktiv zum machen. Vor allem das Handwerk beklagt die rückläufige Bewerberzahl bei den Real-

⁴⁶ Dazu gehört bspw. die „Modulare Duale Qualifizierungs-Maßnahme“ (MDQM) in Berlin. Ziel von MDQM ist der Abschluss einer vollzeitschulischen Berufsausbildung. Diese hat zwei Stufen: die erste dient der Berufsvorbereitung (MDQM 1), die zweite Stufe ist eine Berufsausbildung in einer Berufsfachschulform (MDQM 2). Die Ausbildung erfolgt in einer Lernortkooperation von Bildungsträger und Berufsschule. Wer MDQM 1 erfolgreich absolviert, hat die Garantie in MDQM 2 eine Ausbildung absolvieren zu können. Die Ausbildung erfolgt modular. Jedes Modul wird mit einer Prüfung beendet. Die Ausbildung wird mit einer Externenprüfung bei der Kammer abgeschlossen.

schülern und Gymnasiasten (dazu Esser 2007, S. 147; 2009, S. 75).⁴⁷ Für sie stellt die Ausbildung im Handwerk offenbar keine berufliche Alternative dar. Grund dafür sind die scheinbar fehlenden Karriere- und Aufstiegsoptionen im Anschluss an eine Berufsausbildung. Ähnlich ist das auch im Bereich von Industrie und Handel (vgl. dazu DIHK 2007a). D. h. der aktuelle Fachkräftemangel resultiert nicht nur aus dem demografischen Wandel, sondern auch aus der sinkenden Zahl geeigneter Bewerber *und* vor allem auch aus der sinkenden Zahl von Bewerbern, die an einer dualen betrieblichen Ausbildung interessiert sind. Das Handwerk scheint davon besonders betroffen zu sein. Das Interesse dieser Jugendlichen an einer betrieblichen, dualen Berufsausbildung ist deshalb besonders zu fördern (ZDH 2007, S. 9; DIHK 2007a, S. 2).

Parallel zeichnete sich im Rahmen der Modernisierung der Berufsbilder eine starke Differenzierung ab. Auf diese Weise entstanden viele verschiedene Berufe mit gemeinsamen Inhalten. Bestehende Berufe wurden dabei inhaltlich „aufgesattelt“ und neue Berufe teilweise überfrachtet. Diese Berufsdifferenzierung in Kombination mit dem Rückgang an potenziellen Auszubildenden durch den demografischen Wandel und den gestiegenen Anteil Jugendlicher, die ein Studium aufnehmen, ergab das Problem, dass flächendeckender betriebsnaher Berufsschulunterricht nicht mehr gewährleistet werden kann. Der Aufbau der Reformmodelle auf den gemeinsamen Inhalten innerhalb der Berufsgruppen soll dieses Problem lösen (DIHK 2007b).

Zudem sollen durch die bundeseinheitlichen Kammerprüfungen sowohl die bundesweite Anerkennung des Abschlusses, als auch die hohe Anschlussfähigkeit durch die Anrechenbarkeit der absolvierten (Zusatz-)Module in der Weiterbildung und Höherqualifizierung gewährleistet werden (ebd.). Eine Einbindung in die Förderlandschaft ist anhand der Konzepte nicht erkennbar.

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzepts

Für das Handwerk wurde vom DHKT ein Berufslaufbahnkonzept entwickelt (im Überblick vgl. dazu Abbildung). Dieses soll den zukünftigen Fachkräftebedarf des Handwerks sichern. Es soll den Anforderungen einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft genauso gerecht werden, wie den Forderungen nach Flexibilität und Durchlässigkeit. Alle Personengruppen am Arbeitsmarkt sollen von ihm angesprochen werden, leistungsstarke genauso wie leistungsschwäche-

⁴⁷ Jugendliche mit diesen Abschlüssen gelten für eine Ausbildung im Handwerk besonders geeignet, da aus ihnen die künftige „Fachkräfteelite“, das sind Meister, Ingenieure, Betriebsleiter, Abteilungsleiter usw. rekrutiert wird. Für dieses „Klientel“ erscheint aber eine Ausbildung im Handwerk offenbar kaum attraktiv, insbesondere für Abiturienten. Die Karrieremöglichkeiten im Handwerk sind offenbar den wenigsten dieser Jugendlichen bekannt. So ging den Handwerksbetrieben dieses Klientel in den letzten Jahren zunehmend verloren. Eine Ausbildung in der Industrie oder im kaufmännischen Bereich erscheint attraktiver.

re, Männer und Frauen sowie jüngere und ältere. Eine der zentralen Anforderungen ist die Anschlussfähigkeit an den deutschen und an den europäischen Qualifikationsrahmen (dazu in ZDH 2007).

Die Entwicklung eines Berufslaufbahnkonzeptes als systematischer Karrierewege ist für alle Berufe vorgesehen. Interessant ist, dass sich das Handwerk damit gegen eine Kleinteilung und „Atomisierung“ von Berufsbildern richtet (ZDH 2007, S. 9). Berufliche Bildung wird zuerst als Biografiegestaltung und als Entwicklungsprozess „vom Anfänger zum Experten“ verstanden (Esser 2009, S. 71; auch ZDH 2007, S. 9). Bei der Konzeption dieses Modells ging es zuerst darum, diesem Entwicklungscharakter Rechnung zu tragen und damit individualisierte berufliche Karrierewege zu ermöglichen („Lebensbegleitendes Lernen“). Nicht nur für leistungsstarke Jugendliche. Dafür werden alle Differenzierungsmöglichkeiten ausgeschöpft, die eine modularisierte berufliche Bildung eröffnet. In modularer Form ist eine Ausbildung bis hin zur Hochschulreife bzw. zum Hochschulabschluss möglich: vom Gesellen, zum Meister, zum Ingenieur.

Das Modell der Handwerkskammer entspricht einem „Baukastenmodell“ (Esser 2009, S. 76), vergleichbar mit dem der Schweiz. Das Karrieremodell des Handwerks richtet sich an alle Zielgruppen einer Berufsausbildung. Der Qualifizierungsprozess wird in fünf Phasen bzw. Ebene unterteilt: Ausbildungsebene (zweijährige Ausbildung), Gesellenebene (dreijährige Ausbildung), Fortbildungsebene unterhalb der Meisterebene, Meisterprüfung und Fortbildungsabschlüsse oberhalb der Meisterebene, z. B. die Hochschulebene (ebd.). Der Auszubildende beginnt auf der Ebene, die seinem erreichten Bildungsniveau entspricht. Das Modell ist aufgrund seiner Stufenlogik an den DQR anschlussfähig. Als Besonderheit dieses neuen Modells, gelten die zweijährigen Ausbildungsberufe, die es im Handwerk bisher nicht gab.⁴⁸ Grund dafür ist die Auffassung, dass die vollständige berufliche Handlungsfähigkeit im Handwerk frühestens nach drei Ausbildungsjahren zu erreichen sei (vgl. ZDH 2007, S. 10). Die Abschlussprüfung in einem zweijährigen Ausbildungsberuf kann deshalb nur als erster Teil einer gestreckten Abschlussprüfung betrachtet werden. Jeder zweijährige Ausbildungsberuf im Handwerk sollte deshalb an einen dreijährigen Anschlussfähig sein. Dennoch ist sicherzustellen, dass auch Abschlüsse nach dem zweiten Ausbildungsjahr am Arbeitsmarkt anerkannt und einsetzbar sind (ebd., S. 11).

⁴⁸ Laut Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe gibt es derzeit nur 12 zweijährige Ausbildungsberufe, die auch dem Handwerk zugeordnet werden. Elf Berufe werden im Handwerk sowie in Industrie und Handel ausgebildet. Nur der Bauten- und Objektbeschichter/die Bauten- und Objektbeschichterin wird ausschließlich dem Handwerk zugeordnet. Mit Ausnahme des Teilezurichters/der Teilezurichterin sind alle Berufe an eine dreijährige Ausbildung anrechenbar (vgl. BiBB 2010)

Im Laufbahnmodell des Handwerks werden verschiedene Berufe in einer „Berufsfamilie“ zusammengefasst und systematisch in einem „Berufebaukasten“ in Beziehung gesetzt. Es werden verschiedene, „miteinander verwandte oder affine Handwerksberuf und die ihnen zuzuordnenden formalen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten angeordnet und damit aus- und fortbildungssystematisch als Berufsfamilie in Beziehung zueinander gebracht.“ (ebd., S. 10). Die Ausbildung im Beruf (Gesellenebene) wird unterteilt in Grundlagen und Kernmodule, die für alle Berufe einer Berufsfamilie als Pflichtmodule gleich sind. Sie gewährleisten berufliche Mindestqualifikationen, entsprechend dem „Konzept der berufsfeldbreiten Grundbildung“ (vgl. ZDH 2007, S. 15). Daneben gibt es berufsspezifische, frei wählbare Spezialmodule, die im Rahmen von Fortbildungen erworben werden. Alle Module werden durch Modulprüfungen (gestreckte Abschlussprüfung) beendet (ausführlich dazu Esser 2009; Rulands 2009). Die Ausbildung orientiert sich inhaltlich und methodisch-didaktisch an betrieblichen und berufstypischen Geschäftsprozessen. Das erfordert eine hohe Variabilität und Flexibilität bei der Vermittlung der Ausbildungsinhalte. Deshalb gibt es zwar eine sachlich-zeitliche Gliederung der Inhalte, diese können jedoch sehr variabel und entsprechend den Erfordernissen des Betriebes umgesetzt werden, es gibt keine starre Abfolge. Folglich kann bspw. die Ausbildung in Grundmodulen bis ins zweite Ausbildungsjahr hinein gestreckt werden (ZDH 2007, S. 15). Am Ende der Ausbildung soll der Handwerker in der Lage sein alle berufsspezifischen Geschäftsprozesse allein zu bewältigen. Auch dieses flexible und modularisierte Ausbildungsmodell zielt am Ende auf ein ganzheitliches Berufsbild. Die Ausbildung wird mit einer ganzheitlich ausgerichteten Prüfung abgeschlossen (ZDH 2007, S. 15f). Die Abbildung zeigt, dass sich die meisten der oben genannten Strukturmodelle der Berufsausbildung mit diesem Konzept kompatibel sind. Monoberufe genauso wie die gestufte Ausbildung.

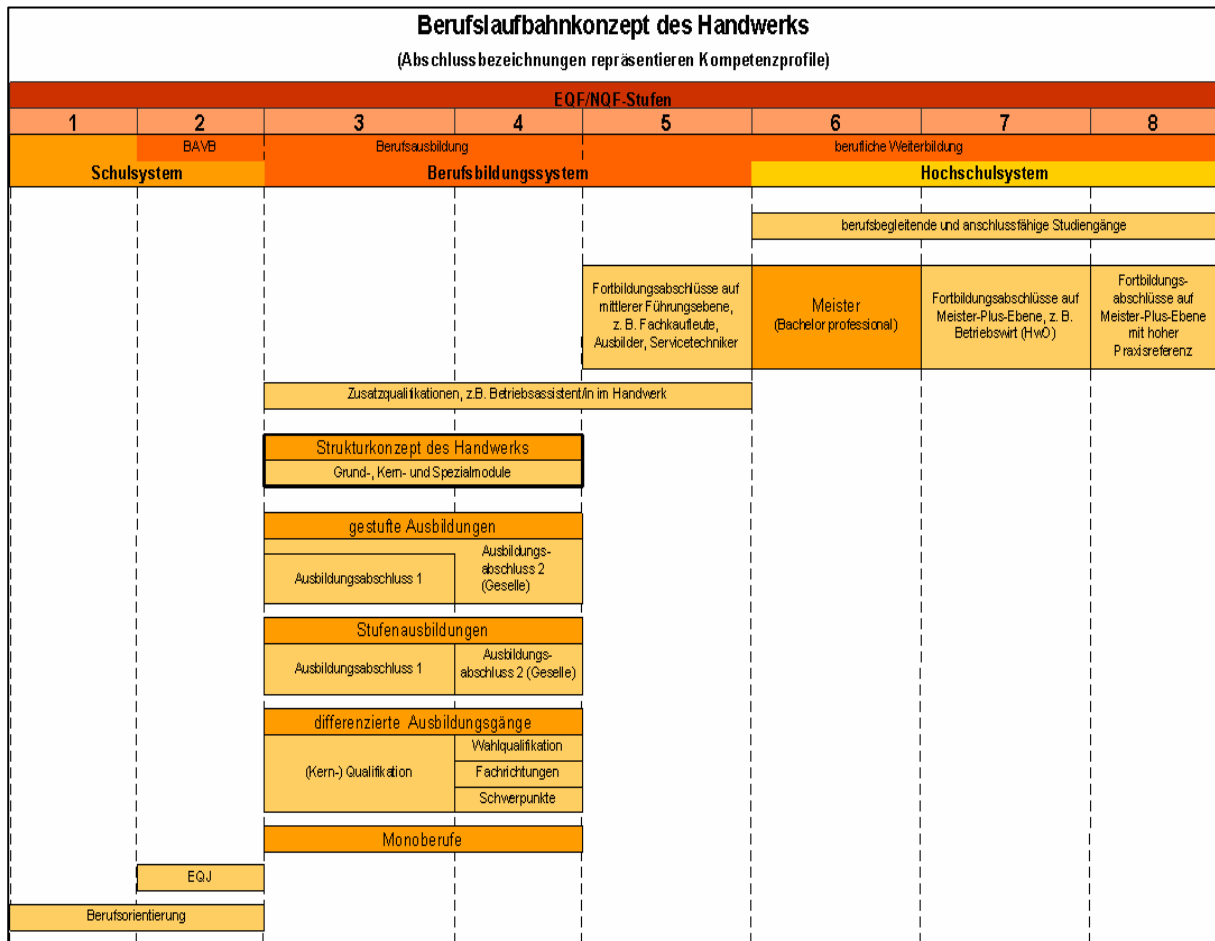


Abbildung 7: Berufslaufbahnkonzept im Handwerk (Quelle: ZDH 2007).

Die abgeschlossenen Qualifikationsstufen sind mit dem DQR bzw. EQR kompatibel. Es ist angedacht, dass die Schüler nach erfolgreichem Schulabschluss und einer Berufsvorbereitung wie der EQ, Niveaustufe 2 erreichen. Nach Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung wird Niveaustufe 3 erreicht, nach dreijähriger Ausbildung Stufe 4 usw. Es ist zu gewährleisten, dass jeder erreichte Abschluss den Zugang zur jeweils nächsten Niveaustufe ermöglicht um so die Durchlässigkeit dieses Systems bis ins Hochschulsystem zu gewährleisten. Zugangsvoraussetzung dafür ist der Meisterabschluss, der nun ins Hochschulsystem anschlussfähig und durchlässig sein soll. Das Handwerk setzt sich deshalb für die internationale Anerkennung des Meisterabschlusses als „Bachelor-Professional“ ein (ebd., S. 12).

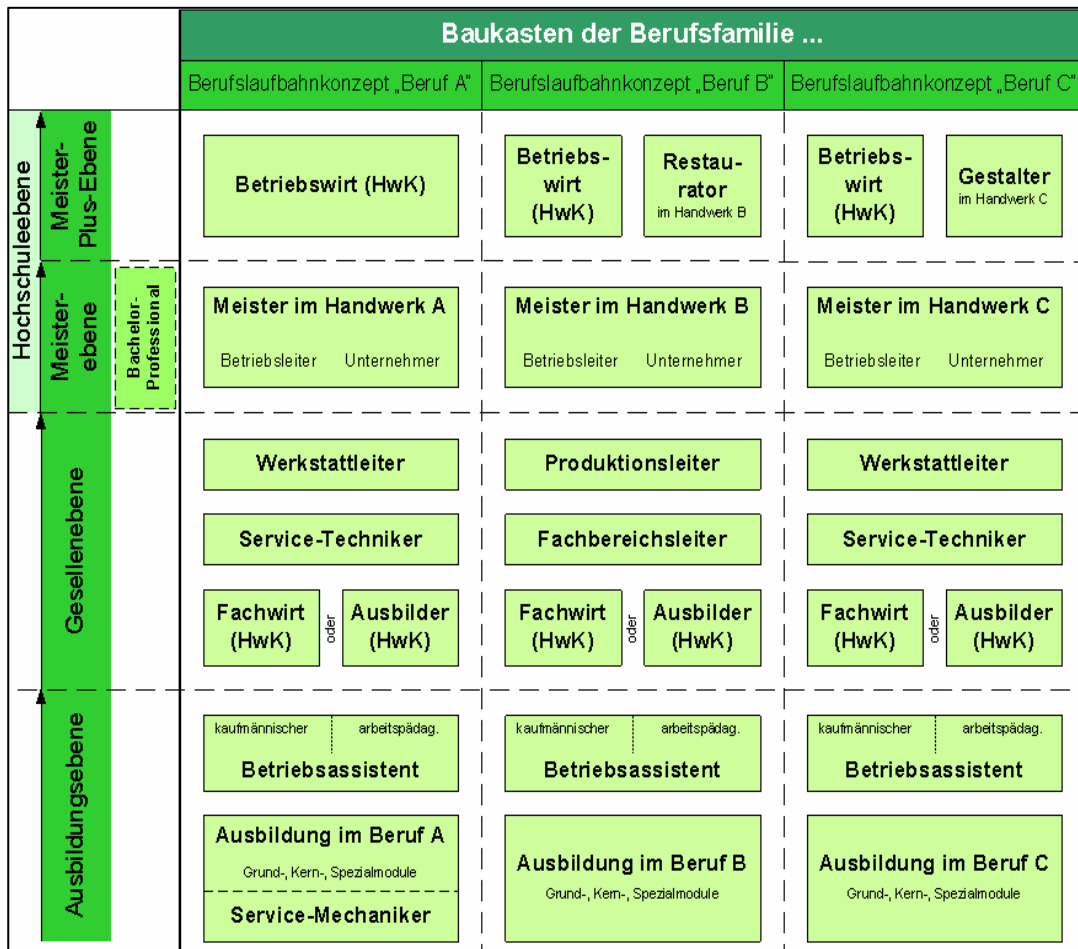


Abbildung 8: Berufebaukasten und Berufsfamilien. (Quelle: ZDH 2007, S. 13).

Als beispielhaft bzw. als Prototyp das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks, gilt das Kfz-Handwerk mit seinen insgesamt fünf Berufsbildungsabschnitten (vgl. ZDH 2007, S. 13):

- Kfz-Servicemechaniker (Erster Berufsbildungsabschnitt: 1. Ebene berufliche Erstausbildung)
- Kfz-Mechatroniker (Zweiter Berufsbildungsabschnitt: 2. Ebene berufliche Erstausbildung)
- Kfz-Servicetechniker (Dritter Berufsbildungsabschnitt: 1. Ebene berufliche Fortbildung)
- Kraftfahrzeugtechniker-Meister (Vierter Berufsbildungsabschnitt: 2. Ebene berufliche Fortbildung, Bachelor Professional)
- Kfz-Betriebswirt (Fünfter Berufsbildungsabschnitt: 3. Ebene berufliche Fortbildung).

Es wird zu prüfen sein, mit welchen Berufen die Kfz-Berufe in einer Berufsfamilie zusammengeführt werden könnten (zu Berufsfamilien vgl. Abbildung 7 und 8).

Sehr ähnlich ist das Modell des DIHK „Dual mit Wahl“. Es gibt zwei zentrale Unterschiede zum Berufslaufbahnmodell des Handwerks. Der erste Unterschied: „Dual mit Wahl“ beschränkt sich offenbar auf den Zeitraum der beruflichen Erstausbildung. Es beschreibt lediglich die ersten drei bis vier Jahre. Lässt dabei aber den Qualifizierungsweg zu weiteren beruflichen Bildungsgängen (Fort-, Weiterbildung) offen. Das Modell des Handwerks stellt viel deutlicher ein biografisch orientiertes, berufliches Laufbahnkonzept dar.

Der zweite Unterschied ist, dass Modell des DIHK wird als ein zweiphasiges Ausbildungsmodell beschrieben. Im Handwerk waren es fünf. Die erste Phase beinhaltet die berufliche Grundbildung. Diese kann sich über einen Zeitraum von mind. einem bis zu zwei Jahre erstrecken und ist für alle Auszubildende eines Berufes gleich.⁴⁹ In der zweiten Phase beginnt die Differenzierung und Spezialisierung. In dieser zweiten Phase können Auszubildende einzelne Module aus einem „Baukasten“ auswählen. Was in der Abbildung nicht deutlich wird ist, dass für leistungsfähige Auszubildende bereits während der Ausbildung einzelne Zusatz- und Spezialmodule vorgesehen sind. Die können vom Auszubildenden optional absolviert werden und öffnen bereits die „Tür“ zum beruflichen Aufstieg und zur Weiterqualifizierung.

Auch im Modell des DIHK werden sogenannte Berufsfamilien gebildet (Beispiele dazu vgl. Abbildung). Die Abbildung verdeutlicht das für die Industriellen Metallberufe. Die Grundqualifikation für Konstruktions-, Anlagen- und Industriemechaniker sind gleich. Erst ab dem zweiten Ausbildungsjahr unterscheiden sich die drei Berufe. Aus den berufsspezifischen Wahlmodulen ist eine Mindestzahl auszuwählen.

Insgesamt werden verschiedene Vorteile dieses Modells gesehen. Als ein Vorteil gilt die Tatsache, dass es zur Reduzierung sog. Spezialberufe kommen kann, wie sie in den vergangenen Jahren zunehmend entstanden sind (z. B. im kaufm. Bereich: Sport- und Fitnesskaufmann, Kaufmann in der Gebäude- und Immobilienwirtschaft usw.). Ein weiterer Vorteil sei die stärkere Auslastung der Berufsschulen, zumindest in den ersten beiden Ausbildungsjahren. Die Differenzierung im dritten Ausbildungsjahr könnte hingegen zum Problem werden. Es sei eine schneller Neuordnung und Anpassung der Berufe an die betrieblichen Anforderungen möglich (zu den Vorteilen ausführlich DIHK 2007a, S. 5).

⁴⁹ Diese zweijährige Grundbildungsphase ist in beiden Modellen gleich. Es drängt sich der Verdacht auf, dass es dadurch zur „schleichenden“ und Ausweitung des Angebots zweijähriger Ausbildungsberufe kommt. Es wird betont, dass genau das nicht vorgesehen ist.

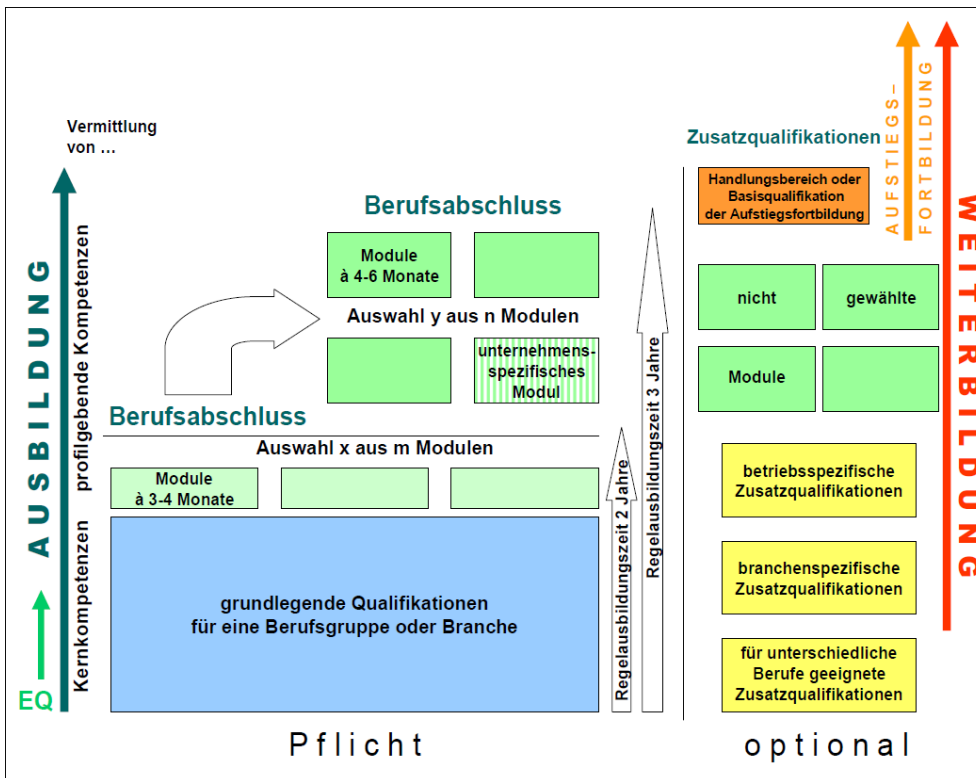


Abbildung 9: „Dual mit Wahl“ der IHK (Quelle: DIHK 2007a, S. 4)

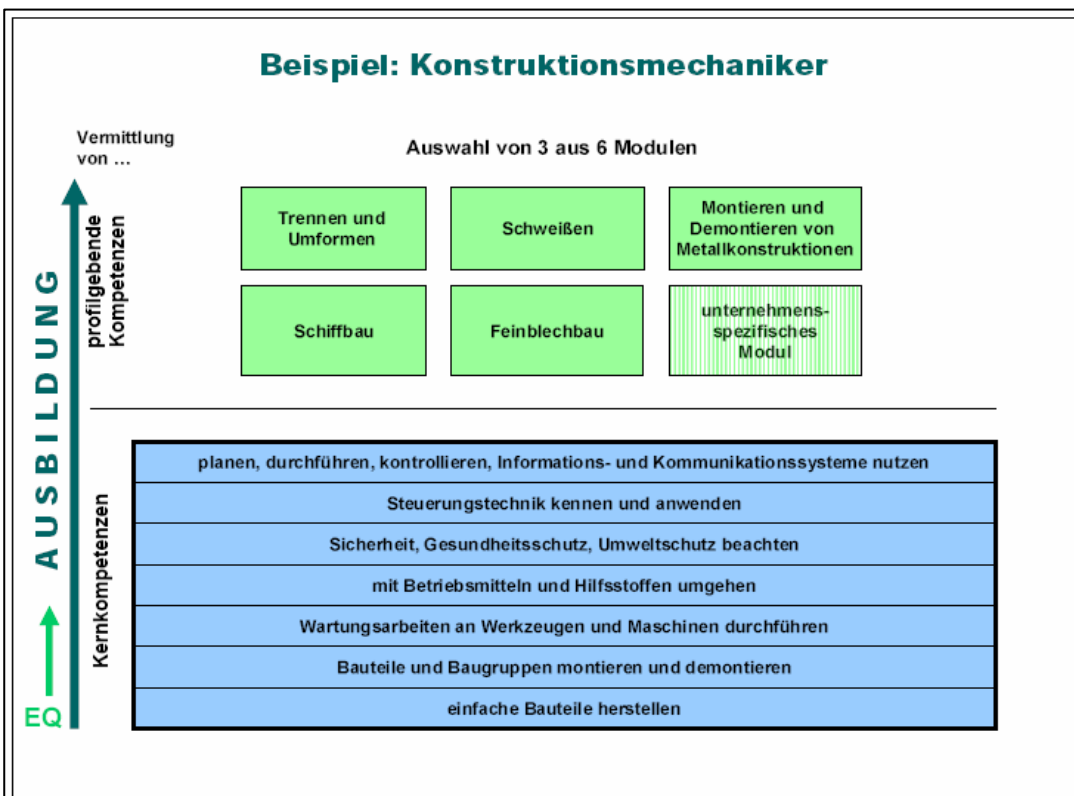


Abbildung 10-1: „Dual mit Wahl“ Fallbeispiele: Metallberufe (Quelle: DIHK 2007a, S. 6ff)

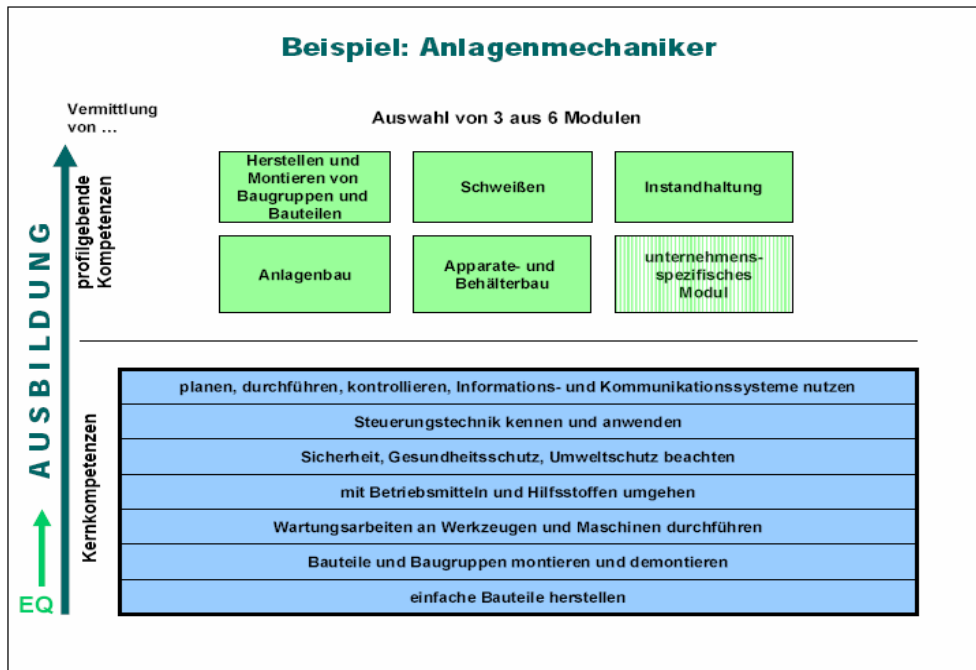


Abbildung 10-3: „Dual mit Wahl“ Fallbeispiele: Metallberufe (Quelle: DIHK 2007a, S. 6ff)

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Vorteile für Ausbildungsabbrecher und Berufswechsler ist in jedem Falle die (bundesweite) Anerkennung der bereits erworbenen Module. Sie bleiben auch im Falle des Scheiterns erhalten. Weiterhin werden auch Inhalte aus bereits absolvierten Einstiegsqualifizierungen angerechnet, die von benachteiligten Jugendlichen oftmals im Vorfeld absolviert worden sind. (DIHK 2007b) Diese nachträgliche Aufwertung dieser Maßnahmen sollte auch auf die nun beginnende Berufsausbildung eine motivationsfördernde Wirkung haben.

An beiden Modellen sind aber auch kritische Aspekte zu entdecken: Beide Modelle werden als anschlussfähige und durchlässige Modelle beschrieben, die grundsätzlich für jeden zugänglich und anwendbar sind. Dennoch wird deutlich, dass sie sich vor allem an leistungsstärkere Jugendliche richten. Es wird deutlich, dass diese Modelle vor allem berufliche Karriereoptionen öffnen sollen. Die Belange leistungsschwächerer, ggf. benachteiligter Jugendlicher werden vernachlässigt. Es wird in jedem Fall von ausbildungsreifen, leistungsstarken Jugendlichen ausgegangen. Beide Modelle sind auf eine stringent verlaufende Ausbildung und berufliche Laufbahn ausgerichtet. Sie sollen die Attraktivität einer dualen Ausbildung speziell für leistungsfähige Jugendliche steigern. Die Anderen drohen vielmehr darin an einer Stufe „stecken zu bleiben“. Jede Stufe stellt eine zusätzliche zu bewältigende Hürde in den Arbeitsmarkt, in den Beruf dar. Insofern sind diese Modelle letztlich auch nur moderne Selektionsmodelle.

Zusätzlich Unterstützungsformen und Hilfen zur Förderung des Ausbildungserfolges sind darin nicht vorgesehen.

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Da es sich hier um konkrete Modernisierungsmodelle für das Duale System handelt, sind insbesondere die Lernorte Schule und Betrieb im Fokus der Ausführungen. Für Bildungsträger ergeben sich aus den vorgestellten Reformen jedoch auch Tätigkeitspotenziale. So könnten bspw. Module angeboten werden, die von den Berufsschulen (z. B. wegen fehlender betrieblicher Einrichtungen/Maschinen) und Betrieben (z. B. weil kein entsprechendes Lehrpersonal zur Verfügung steht) nicht abgedeckt werden. Da das Modell sich nicht explizit an Benachteiligte wendet, sind ebenfalls die einschlägig bekannten Formen der Ausbildungsbegleitung (z. B. abH) für diese Jugendlichen eine potenzielle Aufgabe der Träger der Jugendberufshilfe.

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationformen

Positiv ist die Wegbereitung der Modelle für die Zertifizierung informell erworbenen Wissens zu bewerten. Zudem wird durch die Modulauswahl ein hohes Maß an Betriebsspezifität ermöglicht, sodass Unternehmen ihre Auszubildenden passgenau ausbilden können. Weiterhin wird durch die Zertifizierung der Einzelmodule auch die Anrechenbarkeit des erworbenen Wissens für Ausbildungsabbrecher, Berufswechsel - insbesondere innerhalb der Berufsfamilie – und für die Weiterqualifizierung nach abgeschlossener Berufsausbildung gewährleistet. Auch eine Modernisierung von Berufsbildern wird erheblich erleichtert, da in solchen Fällen nur die entsprechenden Einzelmodule aktualisiert werden müssen (DIHK 2007b).

Gewerkschaftseitig wird außerdem die Kritik angebracht, dass es sich bei „Dual mit Wahl“ nur um einen „Abklatsch des gescheiterten Satellitenmodells“ handelt und dadurch „Schmalspurberufe“ gefördert werden (IG-Metall 2007). Alle Module seien profilgebend, die betriebsspezifische Aussparung bestimmter Modelle führe aber zur Spezialisierung und zu erheblichen Qualitätsverlusten (ebd., vgl. auch Landsiedel 2007). Dies könne zur Folge haben, dass bspw. bei einem Betriebswechsel des Auszubildenden neue, vorher ausgesparte Module, im Rahmen einer Fortbildung nachgeholt werden müssen. Dieses vermeintliche Defizit kann aber auch als Chance verstanden werden, setzt es doch die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen voraus. Dies müsse durch die Berufsausbildung vermittelt werden.

5.4 Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung – Perspektive Berufsabschluss

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat mit dem Modellprogramm Perspektive Berufsabschluss ein Projekt auf den Weg gebracht, das sich zum Ziel gesetzt hat erforderliche Strukturen der Zusammenarbeit zu entwickeln und dauerhaft zu verankern. Das Programm ist Teil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung "Aufstieg durch Bildung" vom Januar 2008. Das Modellprogramm besteht aus zwei Förderinitiativen:

1. Regionales Übergangsmanagement und
2. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung

Dabei ist die zweite Förderinitiative der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung als ein Zukunftsmodell der beruflichen Bildung von Interesse, da sich daraus auch Potenziale und Chancen für die berufliche Integration Benachteiligter ableiten lassen.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Der Förderzeitraum des Projekts „Perspektive Berufsabschluss“ läuft von 01/2008 bis 12/2012. Die Mittel dafür stammen aus dem „Konjunkturpaket II“. Die Teilnehmenden sollen im Rahmen der Projekte die Möglichkeit erhalten, die notwendigen Voraussetzungen für eine Zulassung zur Externenprüfung nach §45 Abs. 2 BBiG oder § 37 Abs. 2 HwO zu erfüllen. Die Organisation und Durchführung der Maßnahmen erfolgt in zahlreichen regionalspezifischen Projekten (MoNa, MoNaQu, NANO, SeNo und viele weitere), die vorher im Rahmen eines zweistufigen Verfahrens vergeben wurden. Dadurch soll die Orientierung an den jeweils spezifischen Qualifizierungsbedarfen der Region gewährleistet werden (vgl. PT-DLR 2008-2010).

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ zwei Schwerpunkte: das „Übergangsmanagement“ und die „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“. Beide Förderschwerpunkte werden als Projekte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) umgesetzt. Für die Synopse ist die abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung (Förderschwerpunkt 2) als Zukunftsmodell der Berufsbildung von Interesse. Sie dient der strukturellen Weiterentwicklung des Fördersystems für Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Förderbedarf und der beruflichen Integrationsförderung. Der Fokus liegt dabei auf der Qualifizierung von An- und Ungelernten als künftige Fachkräfte. Das Programm zielt auf die nachhaltige Sicherung des qualifizierten

Fachkräftebedarfs von Unternehmen. Getragen werden die verschiedenen Projekte von den lokalen Arbeitsagenturen und Grundsicherungsträgern sowie von der lokalen Wirtschaftsförderung, durch Förderprogramme auf Bundes-/Landes- und kommunaler Ebene und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Die regionalen Bildungsdienstleister, bereits bestehende Bildungnetzwerke und die für Externenprüfung zuständigen Stellen (Kammern) werden dabei eingebunden (siehe PT-DLR 2008-2010, auch 2009).

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes

Zielgruppe des Projekts sind Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Förderbedarf, die zwar bereits Arbeitserfahrung, aber keinen (in Deutschland anerkannten) Berufsabschluss haben. Dazu gehören An- und Ungelernte, Ausbildungsabbrecher sowie im Ausland qualifizierte Menschen ohne einen in Deutschland anerkannten Abschluss. Das Programm richtet sich primär an junge Menschen, die in einem Beschäftigungsverhältnis stehen (berufsbegleitende Nachqualifizierung).⁵⁰ So soll ihre Beschäftigungssicherheit verbessert werden. Das Programm richtet sich auch an erwerbslose Jugendliche zur Verbesserung ihrer Vermittlungschancen. Ziel ist der nachträgliche Erwerb eines Berufsabschlusses (PT-DLR 2008-2010).

Zum Konzept gehört die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen, wie es typisch ist für eine Ausbildung im dualen System. Dafür kommen u. a. Ausbildungsmodule⁵¹ oder auch Qualifizierungsbausteine aus der beruflichen Weiterbildung zum Einsatz. Abstraktes theoretisches Wissen wird anhand seiner Relevanz für den Arbeitsprozess ausgewählt und im realen Arbeitsprozess vermittelt. Dadurch wird ein enger Theorie-Praxis-Bezug erreicht. Der modulare Aufbau soll die bereits (z. T. informell) erworbenen Kompetenzen und Arbeitserfahrungen der jungen Menschen aus absolvierten Qualifizierungen im Übergangssystem oder abgebrochenen Ausbildungen berücksichtigen und eine Verzahnungen zwischen den verschiedenen Bereichen des Berufsbildungssystems schaffen. Beteiligte Lernorte bei der modularen Nachqualifizierung sind Betriebe für die praktischen Qualifikationsanteile sowie Bildungsträger und/oder Berufsschulen, die den theoretischen Teil der Ausbildungsinhalte vermitteln (ebd.).

Die Teilnehmenden durchlaufen die Module und absolvieren separate Prüfungen. Die Zertifikate der abgeschlossenen Module werden „gesammelt“ bis alle Voraussetzungen für eine Teilnahme an der Externenprüfung erfüllt sind. Durch diesen bundesweit anerkannten Abschluss wird die Grundlage für spätere Wei-

⁵⁰ Eine Nachqualifizierung kann bspw. während der „Kurzarbeiterzeit“ durchgeführt werden.

⁵¹ Es kommen u. a. Module zum Einsatz, die im Jobstarter Programm entwickelt und erprobt wurden.

terbildungen und Höherqualifizierungen geschaffen und somit die Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildungsgänge sichergestellt (ebd.).

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Je nach Teilprojekt geht die abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung in „Perspektive Berufsabschluss“ auf unterschiedliche Förderbedürfnisse ein. Es erfolgt sowohl der Einbezug von Migranten mit in Deutschland nicht anerkannten ausländischen Abschlüssen oder beruflichen Teilqualifikation. Genauso werden sog. „Altbewerber“, Studienabbrecher und Berufsrückkehrer (z. B. nach Familienzeit) in entsprechenden Projekten gefördert. Dabei findet die Zertifizierung der bereits erworbenen Qualifikationen auf Basis von Kompetenzfeststellungsverfahren statt, bei denen vorhandene (Teil-) Qualifikationen sowie bestehende Potenziale mit den Anforderungen des Berufsbilds abgeglichen werden. Anschließend erfolgt der schrittweise Erwerb der fehlenden Qualifikationen in den Modulen (PT-DLR 2008-2010, insbesondere auch 2009). Die verschiedenen Projekte sind darum bemüht, die individuelle Lebenssituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu berücksichtigen.

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Die Träger der Jugendberufshilfe fungieren in diesem Modell als Kooperationspartner, der die Betriebe informiert, unterstützt und (be-)stärkt. Die Bildungsträger übernehmen dabei neben ihren Anteilen an der Theorie- und Praxisvermittlung verschiedene Aufgaben der Organisation, im Bereich der Umsetzung und des Managements. Sie führen Betriebsakquise und –betreuung durch und sensibilisieren die Unternehmen für die Querschnittsthemen (Gender und Cultural Mainstreaming, Nachhaltigkeit usw.). Eine besonders bedeutende Rolle spielen die Träger in der Lernortkoordination: sie vermitteln zwischen Berufsschule, Betrieb und den – teilweise auch problembelasteten – Jugendlichen (PT-DLR 2008-2010, 2009).

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsformen

Neben dem Einbezug der Zielgruppe der An- und Ungelernten gelingt durch die modulare Nachqualifizierung auch eine erfolgreiche Umsetzung von Cultural Mainstreaming. Durch entsprechende Modulkombinationen kann eine Kompatibilitätsherstellung ausländischer Qualifikationen über modulare Nachqualifizierung zum in Deutschland anerkannten Berufsabschluss erreicht werden. Ebenso können nicht abgeschlossene ausländische Berufsabschlüsse und entsprechende Teilqualifikationen berücksichtigt werden. Bei der Konzeption konnten die Er-

fahrungen aus den BQF-Programmen genutzt werden. Durch hohe Praxisorientierung und das Lernen im Arbeitsprozess wird dem Problem nicht nur sprachlichen Barrieren bei der Qualifikation der Migrantinnen und Migranten, sondern auch der i.d.R. vorliegenden Bildungsferne und Lernentwöhnung der Geringqualifizierten Rechnung getragen (PT-DLR 2008-2010).

5.5 Jobstarter – (insbes. Für die Zukunft ausbilden - 5. Förderrunde)

Als Teil des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ zwischen Wirtschaft und Regierung wurde durch das BMBF das Ausbildungsstrukturprogramm „Jobstarter – für die Zukunft ausbilden“ initiiert. Durch Unterstützungs- und Dienstleistungsmaßnahmen sollen – insbesondere in KMU, im Handwerk und in freien Berufen – sowohl Ausbildungsfähigkeit als auch Ausbildungsbereitschaft gestärkt und nachhaltig gesichert werden. Die Jobstarter-Projekte haben dabei jeweils regionalen Charakter, um den Einbezug regionaler Strukturen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts zu gewährleisten (BMBF/BiBB 2007, S. 5).

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Das Programm „Jobstarter“ ist als Ergänzungs- und Unterstützungsprogramm für die Duale Ausbildung konzipiert. Entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung des Einzelprojekts gelten spezifische, gesetzliche Regelungen. Z. B. § 43 Absatz 2 BBiG bei der vollzeitschulischen Berufsausbildung für Benachteiligte, § 52 Absatz 2 Satz 7 AO bezüglich der beruflichen Grundbildung und verschiedene Stiftungsgesetze – u. a. das von NRW (hier insbesondere § 2 Absatz 1) – wenn im Rahmen des Programms Stiftungen zur Förderung der beruflichen Ausbildung der Jugendlichen geschaffen werden (BMBF/BiBB 2008-2009 Bd. 3, 2007-2010 insb. Ausgabe 4/2007, 2007).

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Das Jobstarter-Programm wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiiert und hat die Intention, KMU, Handwerksbetriebe und Freiberufler für die Berufsausbildung zu gewinnen und so zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Vorhandene regionale Ausbildungsstrukturen sollen ausgebaut und entsprechende Netzwerkbildung mit den beteiligten Akteuren (Betriebe, Kammern, regionale und kommunale Politik) etabliert werden (BMBF/BiBB 2008-2009 Bd. 1 und 2, 2007-2010 Ausgaben 2 und 3/2007).

Organisatorisch teilt sich das Programm in vier Programmbereiche, entsprechend der verschiedenen Programmschwerpunkte. Die Steuerung erfolgt über vier zuständige Regionalbüros vor Ort (BMBF/BiBB 2007).

Durch die Projekte werden neu entstehende Branchen für die Berufsausbildung erschlossen (z. B. Neue Energien). Bestimmte Projekte zielen auf die Durchbrechung der geschlechtsspezifischen Segmentierung der Berufsausbildung. Sie zielen auf die Öffnung typischer „Männerberufe“ für weibliche Auszubildende und umgekehrt. Andere Projekte zielen auf die Unterstützung und Organisation von Verbundausbildungen, um so z. B. fehlende Ressourcen für eine Ausbildung in KMU bereitzustellen (BMBF/BiBB 2007-2010 Ausgabe 2/2009, 2007).

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes

Zielgruppe von „Jobstarter“ sind Jugendliche mit und ohne Ausbildung sowie die (potentiellen) Ausbildungsbetriebe, die es zu erschließen gilt. Damit wird das Ausbildungsplatzangebot erhöht und es erfolgt eine Bündelung bestehender Einzelprojekte nach den verschiedenen Förderbausteinen des Programms:

- Durchführung von Branchen- und Ausbildungsplatzpotenzialanalysen
- Ausbildungsplatzentwicklung
- Externes Ausbildungsplatzmanagement/Begleitung der Ausbildung
- Initiierung und Organisation von Verbundausbildungen
- Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung → Lernortkoordination
- Unternehmen in Schulen
- Thematische oder strategische Ausbildungsnetzwerk bilden
- Stiftungen zur Förderung der betrieblichen Ausbildung

Im Programm sind die Lernorte Schule und Betrieb des Dualen Systems sowie Träger der Jugendberufshilfe als Begleiter eingebunden (BMBF 2007-2010 Ausgabe 4/2007, 2009b, 2007).

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

„Jobstarter“ verfügt (neben anderen) über einen speziellen Programmbereich für Migranten (KAUSA). Dieser zielt sowohl auf die ausländischen Unternehmen als potentielle Ausbilder, als auch auf Jugendliche mit Migrationshintergrund als Azubis (BMBF/BiBB 2007-2010 Ausgabe 1/2007).

Über die Projekte können Teilzeitausbildungen für junge Eltern (TAU) organisiert oder vollzeitschulische Ausbildungen für benachteiligte Jugendliche eingerichtet werden. Die Teilzeitausbildung wird im folgenden Kapitel (5.6) näher betrachtet. Letztere Aktivitäten sind insbesondere auf die Gruppe der „Marktbenachteiligten“ ausgerichtet (ebd. Ausgabe 3/2009).

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Die Träger der Jugendberufshilfe können verschiedene Angebote in Form von Unterstützungs- und Dienstleistungsmaßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft und –fähigkeit der Betriebe konzipieren und umsetzen. Ziel muss dabei die Stärkung und dauerhafte Sicherung der Betriebe als Ausbilder sein, um eine nachhaltige Entwicklung auf diesem Gebiet voranzubringen. Weiterhin erfolgt durch die Bildungsträger eine Entlastung der Unternehmen bei administrativen Aufgaben – insbesondere KMU haben dafür oft nicht genügend freie Ressourcen. Weiterhin setzen sie die Förderbausteine des Programms in Projekten um und planen Bausteine und Module für den Berufseinstieg, die sie dann durchführen (Einstiegsqualifizierungen) (BMBF/BiBB 2007).

Zudem organisieren sie Verbundausbildungen und bieten darin Ausbildungsinhalte an, die mangels technischer oder personeller Ressourcen an den anderen Lernorten nicht durchgeführt werden können (BMBF/BiBB 2008-2009 Bd. 1, 2007-2010 Ausgabe 2/2007).

Aber auch als Ausbildungsbegleiter sind die Träger der Jugendberufshilfe gefragt. Sie bieten ausbildungsbegleitende Hilfen an und moderieren bei Konflikten zwischen Ausbildern und Auszubildenden. Außerdem sind sie für die Auswahl der Auszubildenden und für eine optimale Besetzung der Ausbildungsplätze zuständig (BMBF/BiBB 2007-2010 Ausgabe 1/2008, 2008, 2007).

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsformen

Eine zusammenfassende Darstellung ist hier nur begrenzt möglich, da das Programm aktuell läuft. Datengrundlagen dafür werden in einer externen Evaluation seit Herbst 2007 und in internen Evaluationen durch den Bereich Projektbegleitung bereitgestellt (BMBF/BiBB 2007).

5.6 Teilzeitberufsausbildung für alleinerziehende Mütter/Väter

In der Berufsausbildung gilt das Vollzeitmodell als das „Normalmodell“. Dieses Modell wird aber den spezifischen Lebensbedingungen Jugendlicher, insbesondere benachteiligter Jugendlicher kaum gerecht. Nicht zuletzt daraus resultiert ihre strukturelle Benachteiligung. Die Lebenslagen benachteiligter Jugendlicher haben sich in den vergangenen Jahren erheblich verändert. Umso mehr besteht hier der Anspruch an eine moderne Berufsausbildung, die Grundsätze von Chancengleichheit, GenderMainstreaming und „work-life-balance“ zu berücksichtigen. Das gilt insbesondere für Jugendliche, die bereits Eltern sind, eine ei-

gene Familie haben, oder sich um einen nahen Familienangehörigen kümmern müssen (vgl. Anslinger 2009, S. 107).

Das gilt umso mehr für die Berufsausbildung von alleinerziehenden Müttern und Vätern. Vor allem diese Gruppe junger Menschen gilt im Berufsbildungssystem als benachteiligt und das obwohl sie als besonders motiviert und besonders leistungsfähig gelten (dazu bspw. Friese 2008a). Die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Berufsausbildung stellt gerade für sie eine besondere Herausforderung dar. Nicht zuletzt deshalb gibt es Bestrebungen, Rahmenbedingungen im Berufsbildungssystem zu erzeugen, die diesen jungen Menschen den Zugang zur Berufsausbildung und deren Bewältigung erleichtern, wie z. B. durch die Implementierung von Modellen der Teilzeitberufsausbildung.

Seit Anfang der 1990er Jahre lassen sich immer wieder Projekte finden, in denen entsprechende Modelle erprobt wurden. War die Teilzeitberufsausbildung bislang nur im Rahmen von Modellprojekten möglich, eröffnet das BBiG seit seiner Novelle im Jahr 2005 nun auch die Teilzeitberufsausbildung in der betrieblichen Berufsausbildung.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Regelungen

Die Teilzeitberufsausbildung erfolgte bis zum Jahr 2005 ausschließlich im Rahmen von Projekten. Meist erfolgte das in einem Verbund oder einer Kooperation von Betrieben und außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Die formalen Grundlagen waren bis dahin folglich die Weisungen der Agenturen oder die Richtlinien der Förderprogramme (z. B. ESF, STARegio).

Rechtlich, formal juristisch bewegte sich die Durchführung von Teilzeitausbildungen bis 2005 in einer „Grauzone“. Daraus resultierten eine unterschiedliche Umgehensweisen mit Teilzeitausbildungen und auch sehr verschiedene Kammerempfehlungen für die Durchführung solcher Projekte. Vermutlich wurde das auch mit beeinflusst durch die Relevanz der Probleme alleinerziehender Mütter auf dem Arbeitsmarkt einer Region.

Aufgrund der Teilzeit kommt es zur Reduktion der Ausbildungszeit, die nur leistungsstärkeren Jugendlichen gewährt wurde, bei denen erwartet werden konnte, dass sie die Ausbildung auch in der verkürzten Ausbildungszeit bewältigen können. Das zentrale Kriterium dafür war und ist der erreichte formale Schulabschluss des Antragstellenden.⁵² Auch der Nachweis einer beruflichen Grundbildung bzw. einer beruflichen Vorbildung und sogar das erreichte Lebensalter des Jugendlichen sind Abkürzungsgründe. Damit werden nun auch beruflichen Erfahrungen und informellem Lernen mehr Wert beigemessen.

⁵² Jugendliche mit Fachoberschulreife können bis zu sechs Monate die Ausbildung verkürzen, Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife sogar bis zu 12 Monate.

Mit der Novelle im Jahr 2005 wurde die Teilzeitberufsausbildung als Möglichkeit der Ausbildungsverkürzung ins BBiG aufgenommen (zur Novelle des BBiG s. o.). Nicht mehr nur leistungsstärkere Jugendliche haben die Möglichkeit ihre Ausbildungszeit zu verkürzen. Eine Verkürzung der wöchentlich bzw. täglichen Ausbildungszeit ist nun auch möglich, wenn ein berechtigtes Interesse beim Antragsteller vorliegt (§ 8 BBiG/§ 27 HwO). In den Empfehlungen des Hauptausschusses beim BiBB ist zu lesen, dass ein „berechtigtes Interesse im Sinne einer Teilzeitausbildung“ dann vorliegt, wenn der oder die Auszubildende ein eigenes Kind zu betreuen hat oder sich einen nahen Familienangehörigen zu versorgen hat (BiBB 2008, S. 4). Aus den Empfehlungen geht auch hervor, dass eine Teilzeitberufsausbildung nicht zwangsläufig die Verlängerung der kalendarischen Ausbildungszeit zur Folge hat, aber in Ausnahmefällen kann die Verlängerung einer Ausbildung gewährt werden, wenn das zum Erreichen des Ausbildungsziels notwendig ist (§ 8 BBiG). Der Antrag auf „Abkürzung“

Letzteres konnte bisher zum Problem werden und stellte ein Risiko für Jugendliche in der Teilzeitberufsausbildung dar. Eigene Projekterfahrungen (D. H.) zeigen bspw., dass die Auszubildenden dafür persönlich in die Verantwortung genommen wurden. Die Verkürzung der Ausbildungszeit durch ein Teilzeitmodell und die parallel dazu erfolgende Verlängerung der Gesamtausbildungszeit war zu der Zeit nur in Ausnahmefällen möglich, juristisch aber nicht sichergestellt. Die Ursachen für dieses Problem lagen auch in der Finanzierung der Förderung. Die zeitliche Verlängerung der Ausbildungszeit bedeutet automatisch die Verlängerung der Förderzeit. Im Projektkontext geht damit die Frage der Weiterfinanzierung des Jugendlichen einher. Folglich trugen die jungen Frauen und die wenigen Männer das Risiko, in der Abschlussprüfung zu scheitern selbst. Aus diesem Grund wurden in der Teilzeitberufsausbildung zuletzt zweijährige Ausbildungsberufe angeboten, die, um die zeitliche Verkürzung durch die Teilzeit zu kompensieren, auf zweieinhalb bzw. drei Jahre reguläre Ausbildungszeit verlängert wurden.

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Auch wenn eine Teilzeitberufsausbildung im Dualen System inzwischen rechtlich möglich ist, ist die Zahl derjenigen die dies tatsächlich in Anspruch nehmen eher gering. Die Neuabschlüsse verkürzter Ausbildungsverträge werden erst seit 2008 statistisch erfasst. Auch der Berufsbildungsbericht gibt nur wenige Auskünfte darüber, wie viel junge Frauen und Männer derzeit in Teilzeit ausgebildet werden. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 (S. 130) formuliert, dass gerade einmal 0,1 % aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (786)

Teilzeitverträge waren. Der Anteil weiblicher Auszubildender ist (erwartungsgemäß) deutlich höher (0,3 %) als der der männlichen (0,01 %).

Die Gründe für diese geringe Abschlussquote lassen sich nur vermuten. Ein Grund sind die Vorbehalte der Betriebe hinsichtlich Anforderungen und Aufwand, der mit der Teilzeitausbildung von Alleinerziehenden einhergeht (Friese 2008). Würden Teilzeitausbildung nicht zusätzlich durch Projekte gefördert werden, wären es vermutlich noch weniger Ausbildungsverträge, vielleicht gar keiner. Schließlich sind es die Projektfinanzierungen, die für den Mehraufwand der mit einer Ausbildung alleinerziehender Mütter/Väter einhergeht aufkommen. So beschränkt sich die Durchführung von Teilzeitausbildungen bislang auf Projekte und Modellversuche. Eines der ältesten – und vermutlich bekanntesten – Projekte ist das Projekt „JAMBA“ (Junge alleinerziehende Mütter in Berufsausbildung), das 1998 als Modellprojekt beim „Verein zur beruflichen Förderung von Frauen e. V.“ in Frankfurt am Main gestartet wurde und inzwischen durch Mittel des Landesarbeitsprogramms Hessen finanziert wird. Im BQF-Programm gab es mehrere Projekte, die Teilzeitausbildungsmodelle erprobten, z. B. BEAT und MOSAIK. Auch in der Transferphase des BQF-Programms 2007, war der Transfer von Projektergebnissen und Erfahrungen zur Teilzeitberufsausbildung ein zentrales Thema (zu Praxisbeispielen und Modellprojekten vgl. in Albert/Schmidt/Specht 2008).

Auch später im STARegio und aktuell im Jobstarter-Programm gibt es mehrere Projekte zur Teilzeitausbildung Alleinerziehender. In NRW wurde durch die Landesregierung Anfang 2010 ein Sonderprogramm für die Berufsausbildung Alleinerziehender aufgelegt: „Teilzeitberufsausbildung – Einstieg begleiten – Perspektiven öffnen“. Ziel des Programms ist es 400 Ausbildungsplätze für junge Eltern zu schaffen. Dabei handelt es sich in NRW inzwischen schon um die zweite Förderrunde dieses Programms.

Auffallend ist, dass Teilzeitausbildungen dort erprobt wurden, wo die Ganztagsbetreuung der Kinder und damit die Ganztagsausbildung der Mütter ein besonderes Problem ist. Ein Blick in die Projektlandkarte (unter www.teilzeitausbildung.de, Stand: 22.10.2010) zeigt bspw., dass die meisten Projekte in Hessen (Rhein-Main-Gebiet) und NRW (Köln, Düsseldorf, Aachen) durchgeführt wurden bzw. werden, gefolgt von Baden-Württemberg und Niedersachsen. Im Saarland, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen sind bspw. gar keine Projekte zu finden. Wie bereits formuliert wurde liegt das möglicherweise auch an der Akzeptanz einer Teilzeitberufsausbildung durch die zuständigen Stellen in den Regionen.

Mit der Ermöglichung einer betrieblichen Teilzeitausbildung durch die Aufnahme in § 8 BBiG, hat sich noch lange nicht die Akzeptanz dieser Ausbildungs-

form vergrößert. Etwa seit 2007 gibt es große Bemühungen diese Situation zu verbessern (vgl. dazu Puhmann 2008). Schließlich zielt die intensive Projektförderung und auch die intensive wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Projekte und Programme auf die Steigerung der Akzeptanz dieses Ausbildungsmodells bei Betrieben, Kammern und Schulen.

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes

Ziel einer Teilzeitberufsausbildung ist es, alleinerziehenden Müttern und Vätern die bisher keine Berufsausbildung haben, erfolgreich zu einem Berufsabschluss zu führen. Es geht darum die Akzeptanz bei Betrieben und anderen Institutionen für eine Teilzeitausbildung zu erhöhen. Diese sollen zudem für die besonderen Probleme dieser Zielgruppe sensibilisiert werden. Außerdem sollen so zusätzliche Ausbildungsstellen geschaffen werden. Einige Projekte zielen darauf die Angebote von Berufsberatung und -orientierung hinsichtlich der besonderen Förderbedarfe der Zielgruppen zu verbessern. In allen Projekten geht es schließlich darum, die beruflichen Einmündungschancen Alleinerziehender auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Die Zugänge der einzelnen Projekte und Vorhaben sind sehr unterschiedlich: Das Projekt MOSAIK „Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Zur Kooperation von Beratung, (aus)Bildung und Beruf“ zielt insbesondere auf die Vernetzung notwendiger Ressourcen, die junge Mütter benötigen, um eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. D. h. sie steuern und organisieren vielmehr Kommunikationsprozesse und zielen auf eine breite Vernetzung zwischen den beteiligten Institutionen wie Schulen, Betriebe, Bildungsträger, Beratungsstellen, Agentur für Arbeit, Grundsicherungsträger, Kinderbetreuungseinrichtungen usw. Sie fassen diese in einer „Förderkette junge Mütter“ zusammen (Anslinger/Friese 2008). Sie tragen dafür Sorge, dass die Förderangebote dieser Einrichtungen bereit gestellt werden und so eine erfolgreiche Ausbildung gewährleistet ist. In anderen Projekten lassen sich ähnliche Zugänge finden, z. B. BEAT (MiA ViA: Mütter in Ausbildung, Väter in Ausbildung) oder BITZ. In all diesen Projekten geht es um Netzwerkbildung, Ausbildungsmanagement, Berufswegeplanung und pädagogische Begleitung. Diese Projekte zielen zuerst auf die Bereitstellung von Ressourcen.

Einen ganz anderen Zugang hat JAMBA. In diesem Projekt ist der Bildungsträger der Stammbetrieb. Die Auszubildenden schließen mit ihm den Ausbildungsvertrag ab. Der Träger ist zuständig für die Gesamtkoordination der Ausbildung, die Kommunikation zwischen den Lernorten, die sozialpädagogische Begleitung der Auszubildenden sowie die Organisation der Kinderbetreuung (dazu Christ/Walzok 2008, S. 54). Es gibt drei Ausbildungsmodelle: Vollzeitausbil-

derung sowie die Teilzeitausbildung mit Ausbildungszeitverlängerung und ohne Ausbildungszeitverlängerung. Die Ausbildung erfolgte in verschiedenen Berufen überwiegend in Dienstleistungsberufen, auch in kaufmännischen Berufen. Allerdings sind diese Modelle eher seltener zu finden.

D. h. es gibt insgesamt zwei Zugänge und Förderansätze: die einen zielen mehr auf Netzbildung, die anderen mehr auf die Durchführung von Ausbildung. Gemeinsam haben diese, dass sie die Akzeptanz für eine Teilzeitberufsausbildung erhöhen wollen, auf die besondere Situation alleinerziehender aufmerksam machen und die für eine erfolgreiche Berufsausbildung notwendigen Ressourcen bereitstellen. Speziell die aktuellen Jobstarter-Projekte (z. B. TAU), zielen auf Aufklärung, Beratung und Information sowie auf die Entwicklung von Teilzeitausbildungsplätzen in Betrieben. Dabei geht es insbesondere auch um die Vernetzung von Akteuren der beruflichen Bildung, sozialer Hilfsangebote, Beratungsstellen usw.

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Offenbar findet eine Teilzeitberufsausbildung derzeit vor allem im Rahmen von Projekten und Förderprogrammen statt. Die betriebliche Akzeptanz dieses Ausbildungsmodells ist offenbar eher gering. Ein Grund dafür sind sicher die verschiedenen Vorbehalte die Alleinerziehenden gegenüber bestehen, wie z.B. die Befürchtung hoher Ausfallzeiten aufgrund häufiger Krankheit der Kinder. Ein anderer Grund dafür ist der befürchtete Mehraufwand, der mit der Durchführung einer solchen Ausbildung verbunden ist. Dieser Mehraufwand resultiert nicht zuletzt aus den besonderen Förderbedarfen dieser Jugendlichen. Das sind:

- Die finanzielle und materielle Absicherung der Auszubildenden. Die jungen Eltern müssen in der Berufsausbildung aus verschiedenen Quellen finanziert werden. *Friese (2008)* verweist darauf, dass dies gelegentlich zum Problem werden kann, da sich einzelne Leistungen gegenseitig ausschließen können oder gegenseitig anrechenbar sind. Einen Überblick zu möglichen Finanzierungsquellen gibt eine Zusammenstellung der Regionaldirektion NRW der BA.⁵³
- Die Gewährleistung der Kinderbetreuung in den Ausbildungszeiten, speziell in den alten Bundesländern ist das offenbar ein Problem. Oft decken die Betreuungszeiten nicht die Ausbildungszeit ab. Eine längere Betreuung, z. B. durch Tagesmütter, ist teuer und für diese jungen Menschen kaum finanzierbar.

⁵³ Z.B. unter www.gib.nrw.de/service/downloads/TZA_Finanzierung_BA.pdf (Stand 22.10.2010) (Vgl. dazu auch in Jobstarter regional. Ausgabe 3/2009, S. 8).

- Die hohe Flexibilität der Betriebe und auch der Schulen z.B. bei kurzfristigen Ausfallzeiten (Krankheiten usw.).
- Die Bildung von Fördernetzwerken bestehend aus Betrieb, Schule, Betreuungseinrichtungen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen.
- Die sozialpädagogische Unterstützung und Begleitung aufgrund verschiedener Probleme, bei denen diese Jugendlichen Unterstützung benötigen:
 - o fehlende Mobilität,
 - o fehlende Soziale Netzwerke,
 - o fehlende passgenaue Kinderbetreuung.

Allerdings wird in den Modellprojekten von überwiegend guten Erfahrungen mit alleinerziehenden Müttern in der Teilzeitberufsausbildung berichtet. Gerade wegen ihrer schwierigen Lage, hätten die meisten Mütter in der Ausbildung eine hohe Eigenmotivation entwickelt und eine hohe Einsatzbereitschaft gezeigt. Ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation und Leistungsfähigkeit sowie ihre Lebenserfahrung mache sie für Betriebe zu attraktiven Angestellten.

Kriterium 5: Funktion und Aufgabe der Bildungsträger

Die Rolle, die den Trägern in diesem Modell zukommt ist sehr unterschiedlich und insgesamt etwas diffus. Im Modell „JAMBA“ ist der Bildungsträger der „Stammbetrieb“ mit dem der Ausbildungsvertrag abgeschlossen wird. Damit ist er der ausbildende Betrieb und für die Organisation und Durchführung der Ausbildung verantwortlich. Allerdings findet eine enge Kooperation mit Betrieben statt, die für die Durchführung der praktischen Ausbildung primär zuständig sind. Der Träger ist zuständig für Stütz- und Förderunterricht sowie für soziale Hilfsangebote. Die aktuellen Modelle sind ähnlich konstruiert.

In anderen Modellen wird der Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abgeschlossen. Die Träger sind da vielmehr ein Netzwerkpartner unter vielen, die die Aufgaben des Ausbildungsmanagements, der Ausbildungsplatzentwicklung und der Vermittlung übernehmen. Die Träger sind außerdem für die Bereitstellung sozialpädagogischer Hilfen, für die Organisation der Kinderbetreuung, für Lernförderung (ggf. abH) oder für die Durchführung einzelner praktischer Lerneinheiten, für Beratung und Begleitung zuständig.

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsform

Förderprojekt und programmgeförderte Modelle richten sich meist an alleinerziehende Mütter oder Väter, die das Kriterium der „sozialen Benachteiligung“ erfüllen oder die zur Gruppe der Arbeitslosen gehören. Die Regelungen im BBiG gelten hingegen auch für Elternteile, die in funktionierenden Beziehungen

leben und nicht alleinerziehend sind. Außerhalb von Programmförderungen – aktuell im Rahmen von Jobstarter – gibt es offenbar noch keine praktischen Erfahrungen mit diesem Ausbildungsmodell. Ohne die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller und vor allem personeller Mittel scheint die betriebliche Umsetzung aus verschiedenen Gründen nur schwer möglich. So zeigen die Evaluationsergebnisse, z. B. zu MOSAIK (vgl. Friese 2008a), dass die finanzielle Unterstützung und materielle Absicherung der jungen Menschen ein besonderes Problem darstellt. Dieses wird durch die Neuregelungen im SGB II Bereich zusätzlich verschärft (Friese 2008a, S. 31).

Auch die finanzielle Absicherung und Unterstützung der Auszubildenden und ihres Lebensunterhaltes scheint derzeit noch ein Problem zu sein. So gibt es zwar eine Vielzahl an finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten, z. B. Kindergeld, Unterhaltsgeld, Wohngeld, Elterngeld, Landeserziehungsgeld usw. Leider ist es aber oft so, dass sich der Bezug dieser Leistungen z. T. gegenseitig ausschließt, oder aber dass die eine Leistung bei Beantragung einer anderen gegengerechnet wird und damit mindernd wirkt.

Auch auf Seiten der Betriebe, der Schulen und zuständigen Stellen gibt es offenbar große Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Ausbildungsmodells und große Skepsis. Für den Betrieb bedeutet die Durchführung einer Teilzeitberufsausbildung einen erhöhten Organisationsaufwand. Häufig seien damit erhöhte Kosten für Beratung, Koordination, Information und Begleitung verbunden. Auch die Tatsache, dass eine sozialpädagogische Begleitung und Lernunterstützung als zwingend erforderlich betrachtet wird, schreckt viele Betriebe offenbar ab. Programme wie das BQF Programm, Landesprogramme oder aktuell Jobstarter konnten diese Unterstützung für Betriebe bislang bereitstellen (vgl. dazu unter www.jobstarter.de). Vielen Betrieben ist diese Form der Berufsausbildung bislang auch noch unbekannt, so dass hier immer noch erhöhter Informationsbedarf besteht (in Jobstarter regional 3/2009, S. 5). Auch wird häufig die Gefahr gesehen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres vermeintlichen „Sonderstatus“ den Betriebsfrieden stören könnten.

Die Projekterprobung der Teilzeitausbildung bietet zwar aktuell besondere Vorteile, wie die kostenfreie Unterstützung der Betriebe in der Berufsausbildung und die kostenfreie sozialpädagogische Begleitung der Auszubildenden. Es wurde aber auch gezeigt, dass sich eine Teilzeitberufsausbildung für die Betriebe generell lohnt und eine gewisse Attraktivität besitzen kann, auch monetär. Z. B. reduziert sich mit der Reduktion der Ausbildungszeit auch die Ausbildungsvergütung (zu den Vor- und Nachteilen einer Teilzeitausbildung aus Sicht der Betriebe vgl. auch Anslinger 2009).

Von Seiten der Kammern wurde dieses Modell bisher skeptisch gesehen. Hintergrund ist, dass eine Teilzeitausbildung rechnerisch eine Verkürzung der Ausbildungszeit von bis zu einem halben Jahr darstellt. Die Verkürzung der Ausbildungszeit wurde von den Kammern auf Antrag nur dann gewährt, wenn zu erwarten war, dass die Ausbildung dennoch erfolgreich abgeschlossen wird. Die Verkürzung der Ausbildungszeit wurde in erster Linie als eine Art Begabtenförderung bzw. als „Bonus“ bzw. Förderung für leistungsstärkere Jugendliche verstanden. Alleinerziehenden irritierten dieses Grundverständnis, werden sie doch zu den benachteiligten Personen gezählt. Eine besonders hohe Leistungsfähigkeit gehörte bis dahin nicht zu dem Bild, dass man von diesen Jugendlichen hatte.

Für die berufsbildenden Schulen besteht zuerst das Problem diese Jugendliche in bestehende Klassenstrukturen einzubinden. Vorteil dieser Ausbildungsform ist zwar der hohe Grad der Individualisierung, d. h. die Jugendlichen verteilen sich auf verschiedene Ausbildungsberufe. Im extremsten Fall, werden in einer Teilnehmergruppe von 20 Auszubildenden 20 verschiedene Berufe ausgebildet. Folglich lohnt es sich nicht für die Schulen eigene Berufsschulklassen für die Mütter und Väter zu eröffnen. Allerdings lassen sich dafür auch Lösungsansätze finden. In den Interviews bezeichnete das einer der Interviewpartner als Modell „Dorfschule“. Modularisierung und Lernfeldorientierung stellen weitere Lösungsansätze dafür bereit. Ein Problem der Berufsschule ist aktuell, dass die Reduktion der Berufsschulzeit nicht möglich ist. Der Anteil der Berufsschulzeit an der Ausbildungszeit ist so sogar deutlich höher als der Anteil der betrieblichen Ausbildungszeit.

Zumindest die Projekte kommunizieren insgesamt sehr gute Ergebnisse der Teilzeitberufsausbildung. Sie berichten von geringen Abbruchquoten und hohen Erfolgsquoten bei Abschlussprüfungen. Viele Vorbehalte gegenüber Alleinerziehenden konnten widerlegt werden, z. B. die hohen krankheitsbedingten Ausfallzeiten zur Pflege der Kinder. Auch gingen fast alle Auszubildenden anschließend in eine Beschäftigung über (Albert 2008, S. 65). Es wird auch von einer steigenden Akzeptanz bei den Betrieben berichtet.

Die Förderung Alleinerziehender stellt einen geschäftspolitischen Schwerpunkt im SGB II Leistungsbereich für das Jahr 2011 dar. Konkrete Maßnahmen sind der Ausbau von bestehenden Fördernetzwerken, die Akquise familienfreundlicher Arbeitsplätze, Ausbau der Kinderbetreuung und die stärkere Aktivierung von Eltern von Kindern unter drei Jahren.⁵⁴

⁵⁴ Letzteres meint, die Aktivierung von langzeitarbeitslosen Müttern oder Vätern, sich rechtzeitig, bereits vor Ablauf der Elternzeit um Beschäftigung zu bemühen.

5.7 Zweijährige Ausbildungsberufe

Zunehmender technischer Fortschritt und steigende Anteile von Hochtechnologie in Produktions- und Arbeitsprozessen kennzeichnen die Entwicklung in vielen Berufsfeldern. Dementsprechend erhöhen sich auch die Anteile des zu vermittelnden theoretischen Wissens in der Berufsausbildung. Insbesondere lernbeeinträchtigte Jugendliche sind mit solchen erhöhten Theorieanteilen oftmals überfordert. Um dennoch einen Berufsabschluss zu erlangen, gibt es für sie die Alternative der theoriegeminderten Berufe.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Zweijährige Ausbildungsberufe sind reguläre Ausbildungsberufe im Sinne des BBiG/der HwO. Dort wird geregelt, dass eine Ausbildung nicht mehr als drei aber nicht weniger als zwei Jahre dauern soll (vgl. § 5 Abs. 1 Nr. 2).

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Aktuell gibt es laut Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 40 zweijährige Ausbildungsberufe. Es werden insgesamt 94 Anschlussberufe benannt, die sich auf diese 40 Berufe beziehen. Die Gesamtzahl der Berufe ist vergleichsweise statisch. Seit dem Jahr 2005 ist sie nur leicht (um sechs Berufe) gestiegen. Dafür hat sich aber die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in diesen Berufen deutlich erhöht. Seit 1996 hat sie sich verdoppelt, seit 1991 sogar verdreifacht (von 18.300 im Jahr 1991 auf etwa 50.000 im Jahr 2008; vgl. dazu Eckert u. a. 2010). Aktuell werden 8,8% aller neuen Ausbildungsverträge in einem zweijährigen Ausbildungsberufen abgeschlossen. Mit 25.008 Neuabschlüssen ist der Verkäufer/die Verkäuferin der am häufigsten besetzte zweijährige Beruf.

Die Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen beschränken sich auf einige wenige dieser Berufe. Zu den TOP 5 der zweijährigen Berufe gehören Verkäufer/-in, Fachlagerist/-in, Fachkraft im Gastgewerbe, Maschinen- und Anlagenführer/-in und Teilezurichter/-in. Auf diese fünf Berufe entfallen 78,2 % aller Auszubildenden. Auf die TOP 10 entfallen sogar 92,6 % (vgl. Eckert u. a. 2010a).

Kriterium 3: Darstellung des Konzepts

Es handelt sich um anerkannte Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO. Rund die Hälfte dieser Berufe (19) ist laut BerufeNet der AA für eine drei- oder dreieinhalbjährige Ausbildung anrechenbar. Der Forschungsbericht des BMWi zur Bedeutung zweijähriger Ausbildungsberufe geht von 23 anschlussfähigen Berufen aus (vgl. Eckert u. a. 2010a, S. 6). Laut Berufsbildungsbericht werden 94% aller

Ausbildungsverträge in zweijährigen Berufen in einem dieser anschlussfähigen/anrechenbaren Berufe abgeschlossen.

Als Beispiel der/die Verkäufer/-in als der am häufigsten besetzte Beruf. Er ist anschlussfähig an eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann/-frau. Viele Anschlussberufe stellen Spezialisierungen dar: Der/die Ausbaufacharbeiter/-in ist anschlussfähig an den/die Trockenbauer/-in oder den/die Estrichleger/-in. Der/die Maschinen-/Anlagenführer/-in ist anschlussfähig an den Beruf Brauer und Mälzer/-in sowie Buchbinder/-in.

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher

Zweijährige, theoriegeminderte Ausbildungsberufe richten sich speziell an benachteiligte oder lernbeeinträchtigte Jugendliche. Dieser Tatsache soll insbesondere durch die deutliche Reduktion theoretischer Ausbildungsinhalte und durch die Verringerung beruflicher Anforderungen Rechnung getragen werden. Besondere Bedeutung kommt auch der zeitlichen Verkürzung zu. Sie soll die Berufsausbildung auf einen überschaubaren Zeitraum begrenzen und frühzeitigen Ausbildungserfolg vermitteln. Damit kommt dem Zeitfaktor auch eine motivierende Rolle zu. Zusätzlich können die Jugendlichen z. B. durch abH gefördert werden.

Kriterium 5: Funktion der Bildungsträger

Bildungsträger übernehmen hier keine besondere Funktion. Diese Berufe sind Ausbildungsberufe im Sinne des BBiG. Allerdings können diese Berufe auch vollzeitschulisch bei Trägern angeboten werden. Besondere Bedeutung kommt den Trägern dann zu, wenn zusätzlich abH angeboten wird.

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung

Zweijährige Ausbildungsberufe gehören schon immer zu den anerkannten Ausbildungsberufen. Vor allem in den letzten Jahren ist ihr Anteil bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen deutlich gestiegen. Im Rahmen der Ausbildungsoffensive haben zweijährige Ausbildungsberufe an Bedeutung gewonnen: Die Chancen benachteiligter Jugendlicher auf eine Berufsausbildung sollten durch die stärkere Berücksichtigung zweijähriger Ausbildungsberufe bei Neuordnungsverfahren verbessert werden. Den Anforderungen der Betriebe würden zweijährige Ausbildungsberufe ebenfalls entgegenkommen, nicht zuletzt aufgrund ihrer kürzeren Ausbildungszeit und auch aufgrund des geringeren Ausbildungsaufwandes der für Betriebe mit der Ausbildung in einfacheren Berufen

verbunden ist.⁵⁵ So ist auch die Attraktivität dieser Berufe für die Betriebe offenbar erheblich gestiegen.

Auch künftig wird diesen Berufen vermutlich mehr Bedeutung zukommen, da sie die erste Stufe in einer gestuften, auf einem zweijährigen Kernberuf beruhenden Ausbildung darstellen. In diesem Bereich wird aktuell offenbar umfassende Entwicklungsarbeit geleistet. Vor allem geht es darum die Akzeptanz dieser Berufe sowie ihre Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zu erhöhen. Bspw. gibt es Forderungen, die Abschlussprüfung in einem zweijährigen Ausbildungsberuf als den ersten Teil einer gestreckten Abschlussprüfung anzuerkennen.

Dennoch sind zweijährige Ausbildungsberufe nicht unumstritten. Einerseits bieten sie benachteiligten, lernschwachen Jugendlichen die Chance auf einen Berufsbildungsabschluss. Sie werden als Alternative und Lösungsansatz für das Problem zunehmender Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher von der Berufsausbildung infolge steigender theoretischer Anforderungen und der Akademisierung von Ausbildungsberufen betrachtet. Demgegenüber müssen sich diese Berufe aber immer auch der Kritik stellen, einer Segmentierung des Arbeitsmarktes und der Stigmatisierung sozial benachteiligter als „praktisch Begabte“ Vorschub zu leisten. Als problematisch gilt immer auch die Tatsache, dass die Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche mit diesen Berufsabschlüssen sehr begrenzt sind. Das trifft insbesondere für die nicht anschlussfähigen Ausbildungsberufe zu. Unter dem Titel „Modulare Qualifizierung statt Schmalspurberufe“ nannte *Kloas* (2002, S. 949) Ausbildungsmodule, aufgrund ihrer größeren Flexibilität, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit, als sinnvolle Alternative zu zweijährigen Ausbildungsberufen.

5.8 Produktionsschulen

Das Produktionsschulmodell wird in Deutschland ausschließlich für die Berufsvorbereitung verwendet. Der Grund dafür ist, dass die Unternehmen durch die Produktionsschulen eine Wettbewerbsverzerrung auf dem regionalen Markt befürchten. Produktionsschulen produzieren Waren, die auf dem Markt verkauft werden oder sie bieten konkrete Dienstleistungen an. Da Produktionsschulen in den meisten Fällen durch öffentliche Gelder subventioniert oder kofinanziert werden, z. B. in Form von arbeitslosen Jugendlichen die über die Agentur für Arbeit dort eine Maßnahme absolvieren, können sie ihre Produkte deutlich güns-

⁵⁵ Mit diesen Argumenten, insbesondere mit dem Argument der verkürzten Ausbildungszeit werben Kammern für die Ausbildung in zweijährigen Ausbildungsberufen (z. B. die IHK Köln, online unter: http://www.ihk-koeln.de/9861_Zweijaehrige_Ausbildungsberufe___mit_hohe.AxCMS).

tiger anbieten und besitzen deshalb einen Wettbewerbsvorteil. Dennoch ist das Produktionsschulmodell auch in Deutschland weit verbreitet.

Da Produktionsschulen in erster Linie Berufsvorbereitungen anbieten, gehört dieses Modell auf den ersten Blick nicht in das Sample der vorliegenden Expertise. Die Modularisierung der beruflichen Bildung führt aber zum Verwischen der Grenzen zwischen Berufsvorbereitung und Ausbildung. So können Jugendliche in einer Produktionsschule derzeit zwar keinen Berufsabschluss erreichen, können aber erste, auf eine Ausbildung anrechenbare Qualifikationen erwerben. Für die Zukunft der außerbetrieblichen Berufsausbildung könnte dieses Modell durchaus von Bedeutung sein. In anderen Ländern findet es in der Berufsausbildung bereits breite Anwendung. So z. B. auch im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung.

Beim Produktionsschulmodell handelt sich zuerst um ein didaktisches Modell, dass auf die Verzahnung von Theorie und Praxis, auf Lernen im Arbeitsprozess abzielt. Das Lernen theoretischer Inhalte soll im praktischen Ausbildungsprozess erfolgen. Produktionsschulen bearbeiten realistische Kundenaufträge. D. h. die Produktionsschule verbindet die Vorteile von außerbetrieblichem organisiertem Lernen und betrieblichem Lernen im Produktionsprozess.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Die Finanzierung der Produktionsschulen erfolgt zum einen über selbst produzierte Produkte und Dienstleistungen der Schülerinnen und Schüler, zum anderen über Dritt- und Fördermittel. Diese können aus kommunalen Mitteln der Erziehungshilfe SGB VIII, aus Mitteln für die Berufsvorbereitung und andere Leistungen des SGB III, Leistungen nach §16 Abs. 2 SGB II und dem Schwerbehindertengesetz (falls zutreffend), ESF- und weitere EU-Mitteln (URBAN II, EUROFORM, Jugend für Europa), Bundes- und Landesmitteln sowie aus Geldern aus Stiftungen, Spenden, Bußgeldern, Jugendamt etc. bestehen. Die Schülerinnen und Schüler der Produktionsschulen haben ihre Vollzeitschulpflicht bereits erfüllt, sind aber noch berufsschulpflichtig. Sie gehen mit der Produktionsschule ein sozialversicherungspflichtiges Anstellungsverhältnis ein (Weiße 2003, BuntStift o.J.). Es lassen sich zahlreiche Modelle finden die sich speziell an Schulabbrecher und Schulverweigerer richten.

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Die Produktionsschulen ermöglichen den Jugendlichen das Nachholen von Schulabschlüssen, um ihnen so den Zugang zur Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Ausbildungsfähigkeit erlangen. Dabei sind die Produktionsschulen kein Konkurrent zu den Hauptschulen oder

zum BVJ, sondern sollen sinnvolle Ergänzung dieser sein. Weiterhin können die Jugendlichen erste anrechenbare Teilqualifikationen erwerben, ähnlich wie bei Maßnahmen der Einstiegsqualifizierung. Ziel ist der erfolgreiche Übergang in eine Berufsausbildung (Weiße 2003).

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes

Produktionsschulen richten sich an 14- bis 27-jährige. Zur Zielgruppe gehören u. a. Bildungsbenachteiligte und Schulabbrecher, die in der Schule oder in anderen Maßnahmen zum Nachholen eines Schulabschlusses bereits gescheitert sind. Die Gründe des Scheiterns sind dabei oft schlechte schulische Leistungen oder auffälliges Verhalten. Die Jugendlichen kommen dabei aus allen Schultypen, von der Hauptschule bis zum Gymnasium. Dadurch setzt sich die Schülerschaft der Produktionsschulen sehr heterogen zusammen, was unterschiedliche Lernvoraussetzung mit sich bringt.

Der Unterricht an den Produktionsschulen ist als Kombination aus Unterricht in den Kernfächern mit theoretischer und praktischer Werkstattarbeit konzipiert. Dabei erstellen die Jugendlichen marktfähige Dienstleistungen und Produkte. Aus diesem Grund nehmen die Schülerinnen und Schüler die Arbeit auch als wertvoll, sinnvoll und nützlich wahr und identifizieren sich mit ihren Produkten. Die Motivation erfolgt über den „Produktionsdruck“, der in diesen „Ernstaufträgen“ steckt sowie über die Produktionserfolge, die die Jugendlichen erleben. Ziel der Produktionsschule ist die Förderung sog. Primärtugenden, die den „Sozialisationsabbrechern“ oft fehlen. Die Schulung verantwortlichen Sozialverhaltens ist deshalb an einer Schule, die ihr Klientel aus Abbrechern speist, unerlässlich.

Insgesamt wird so die soziale und berufliche (Re-)Integration durch die Vermittlung fachlicher Qualifikationen und sozialer Kompetenzen angestrebt und handlungsorientiert, mit dem Produkt bzw. der Arbeit im Zentrum, ganzheitlich umgesetzt. Auch bei den Lernorten erfolgt deshalb keine räumliche und inhaltliche Trennung – alles findet in der Produktionsschule statt (Weiße 2003, BuntStift o.J.).

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Produktionsschulen sind kleine Schulen. Das ermöglicht individuelle Betreuung und hohe Praxisorientierung bzw. Handlungsorientierung. Dies ist auch deshalb von unschätzbarem Wert, da die Schülerinnen und Schüler hier oft Schwierigkeiten mit Theorie und herkömmlichem Schulunterricht haben. Die Vermittlung des theoretischen Wissens erfolgt daher immer im praktischen Zusammenhang. Durch die Einrichtung von Lernlokalen für eine höhere Binnendifferenzierung

in der heterogenen Gruppe der Abbrecher wird der Herkunft der Jugendlichen aus unterschiedlichen Schultypen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Zugängen zu Bildung Rechnung getragen (Weiße 2003⁵⁶).

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Die Bildungsträger sind die Betreiber einer Produktionsschule. Sie haben somit alle Aufgaben der theoretischen und praktischen Wissensvermittlung sowie der Begleitung der Jugendlichen. Dazu gehört die Entwicklung von Qualifikationsbausteinen, die Durchführung von Kompetenzfeststellungen, Arbeitsberatung, sozialpädagogischer Begleitung, Sprachförderung sowie Sucht- und Gewaltprävention (Weiße 2003, BuntStift 2010, o.J.).

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsformen

Die Evaluation der Produktionsschule Altona zeigte volle Akzeptanz des Konzepts bei den Jugendlichen, engagierte Arbeit der Lehrkräfte und Praxisausbilder/-innen und sehr gutes Schulklima. Zentrale Forderungen der Evaluatoren sind:

- Konsolidierung (intern im Unterricht aber auch in Finanzierung und Anschluss)
- Stärkung (Wertigkeit des Abschlusses) und
- Ausweitung (Produktionsschule als gängige Intervention bei Schulabbruch → besser als Dauerarbeitslosigkeit der gescheiterten Jugendlichen)

Zudem zeigten sich an der Produktionsschule gute Schulabschluss- und Anschlussquoten, sowohl an weiterführende Schulen, als auch in Ausbildungs- und Arbeitsplätze) bei gleichzeitig überschaubaren Abbrecher- und Fehlquoten. Als Anregungen formulierten sie die Forderung nach Übergangsbegleitung in der Abschlussphase.

Gängige Kritik an den Produktionsschulen ist, dass Lehrkräfte und Werkstattleiter zu wenig Rollendistanz haben. Sie identifizieren sich oft etwas zu sehr mit ihren „Problemschülern“. Dies sei problematisch am Übergang Schule-Beruf. Wobei aber gerade der Abbau der professionellen Distanz zum Erfolgskonzept der Produktionsschule gehört und hilft, die problematischen Jugendlichen an Schule heranzuführen (Weiße 2003).

⁵⁶ Die dargestellte Ausrichtung auf benachteiligte Jugendliche spiegelt sich auch im Imagefilm der Produktionsschule Hamburg wieder (<http://www.psa-hamburg.de/http://www.psa-hamburg.de/cms/category/film>).

5.9 Der „3. Weg“

Durch das Programm „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ sollen Individualisierung und Flexibilisierung der Ausbildungsverläufe für lernbeeinträchtigte und/oder sozial benachteiligte Jugendliche. Insbesondere Ausbildungsabbrüchen soll durch das Konzept des 3. Wegs und individuelle Förderplanung vorbeugend entgegengewirkt werden. Im Zentrum steht dabei die zeitliche Flexibilisierung als Grundlage der für eine individuelle, an die jeweilige Lebenssituation angepasste, Gestaltung der Berufsausbildung als Grundlage für den Einstieg dieser Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt⁵⁷.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Für das Förderkonzept „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ gelten die Rahmenbedingungen der Ausbildungsordnungen für die Duale Ausbildung des BBiG und der HwO. Die enthalten Module sind nach dem Ausbildungsrahmenplan (siehe §11 BBiG) konzipiert. Die Teilnehmendenvergütung erfolgt in Kombination mit bestehenden Förderprogrammen nach SGB II, III und IX – je nachdem, welcher Leistungsträger Bundesagentur für Arbeit, ARGE oder Optionskommune) aufgrund der eigenen wirtschaftlichen Lage und der der Eltern infrage kommt. Träger und Auszubildender schließen den Ausbildungsvertrag. Die Finanzierung der Träger erfolgt nach dem Realkostenprinzip. Die Zuwendungshöhe ist dabei auf 750 € pro Platz und Monat begrenzt. Falls nach Übergang des Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung weitere Leistungen – Coaching/Begleitung – erbracht werden, wird dies ebenfalls bis max. 500/TN/Monat für den Träger gefördert (MAGS 2008a, c).

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Der „3. Weg“ wurde als Modellprojekt des Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) des Landes Nordrhein-Westfalen (heute Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales – MAIS) aufgelegt. Nach der Erprobungsphase wurde es – allerdings mit erheblichen Abstrichen – in die Regelförderung übernommen.

Die Ausbildung erfolgt modular. Die Jugendlichen nehmen entweder bis zum erfolgreichen Berufsabschluss durch Absolvieren der erforderlichen Module, bis zu einer Übernahme in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis oder bis zum Wechsel in geförderte Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsmaßnahme teil. Dabei ist ein ständiger Umstieg – im Idealfall vom Förderprogramm in die Duale Aus-

⁵⁷ Quelle: Referat zur Individualisierung und Flexibilisierung von Ausbildungsverläufen im 3. Weg, siehe <http://www.gib.nrw.de/service/individualisierung-und-flexibilisierung-von-ausbildungsverlaeufen>

bildung, bei Scheitern aber auch zurück ins Programm – möglich. Der 3. Weg ist als ein in hohem Maße durchlässiges und individualisiertes Modell beruflicher Bildung angelegt (siehe Abbildung 11). Eine Unterbrechung der Ausbildung ist theoretisch nach jedem abgeschlossenen Modul möglich.

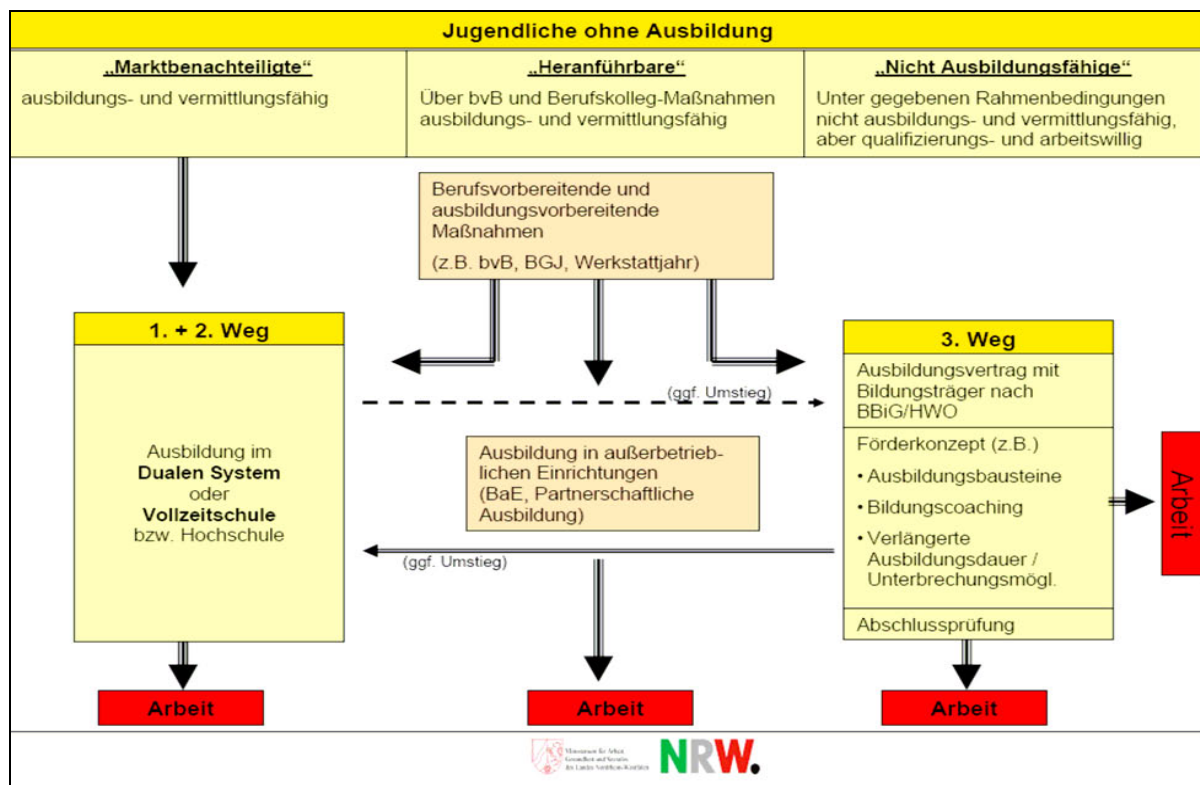


Abbildung 11: Einbindung des Programms "3. Weg" in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem (MAGS 2008a, S. 6)

Die Eingangsvoraussetzung für die Teilnehmenden ist das vorherige Absolvieren von berufs- oder ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen (BvB, BGJ, Werkstattjahr o.ä.). Die darin in der Berufsvorbereitung erworbenen Kompetenzen und ggf. absolvierten Module werden für die Berufsausbildung im 3. Weg angerechnet. Das spart nicht nur Ressourcen, da Dopplungen so vermieden werden, sondern schafft zudem auch Motivation bei den Jugendlichen, die merken, dass sie die Maßnahmen nicht nur „abgesehen“ haben, sondern gleich im Anschluss damit weiter kommen. Das Förderkonzept „3. Weg“ bettet sich so als Bestandteil des regionalen Übergangsmanagements in die Förderlandschaft ein. Die Programmsteuerung erfolgt über sog. Fallkonferenzen (MAGS 2008a).

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes

Zielgruppe des Programms sind ausbildungswillige Benachteiligte Jugendliche mit Lernschwäche, Ausbildungsabbrecher die im Regelausbildungssystem wegen persönlicher oder schulischer Voraussetzungen gescheitert sind, noch nicht

Ausbildungsfähige sowie Marktbenachteiligte. Im ursprünglichen Modellprojekt war für diese Jugendlichen eine zweijährige Ausbildung mit Anschluss des dritten Lehrjahrs nach erfolgreichem Abschluss des theoriegeminderten Berufs angedacht. Voraussetzung dafür ist die Einhaltung des Förderzeitraumes von fünf Jahren. Durch diese gestufte Ausbildung wurde versucht sicher zu stellen, dass nach Ablauf der fünf Jahre mindestens ein Abschluss in einem theoriegeminderten Beruf erreicht wurde, der im Idealfall im Abschluss in einem der weiterführenden Ausbildungsberufe (gemäß § 5 Abs. 2 Nr. 4 BBiG, siehe MAGS 2008d) mündet (MAGS 2008a, b).

Zentrale Aspekte des pädagogischen Konzepts im 3. Weg sind die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen und Handlungsorientierung in der Wissensvermittlung. Es soll weniger Theorie und mehr Praxis vermittelt werden – und dieses gut verzahnt, um so Tätigkeitsorientierung in auftragsbezogenen und projektorientierten Lernsituationen zu erreichen. Dadurch wird zudem ein Ausgleich von schulischen Lernschwächen der Benachteiligten erreicht, was zu mehr Motivation und Förderung der Selbständigkeit der Jugendlichen führt. (Aktivierung → Förderkonzept nach dem päd. Leitbild des Förderns und Forderns)

In die Ausbildung im „3. Weg“ sind die Lernorte Bildungsträger, Betrieb und Berufsschule bzw. –kolleg einbezogen. Dort erfolgt ein schrittweiser Kompetenzerwerb in einzelnen, in sich abgeschlossenen Modulen. Die Module sind als Qualifizierungsergebnisse nach der beruflichen Handlungskompetenz aus den jeweils geltenden Ausbildungsordnungen formuliert. Die Auszubildenden sammeln so die Handlungskompetenzen durch Absolvierung der einzelnen Module an, bis der vollwertige Berufsabschluss (alle beruflichen Handlungskompetenzen) erreicht ist. Durch die Anlehnung an die Ausbildungsordnungen ist der Bezug zum Rahmencurriculum gewährleistet.

Im Bereich Lernmethoden sind insbesondere Gruppenarbeitsprozesse hervorzuheben. Diese sollen sowohl den Teamgeist, als auch die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen stärken. Die Berufsausbildung im „3. Weg“ wird dabei um berufsübergreifende Bildung und Kompetenztrainings zur Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz ergänzt. Die Ausgestaltung erfolgt dabei nach dem Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming. Letzteres trägt insbesondere in sprachlicher Hinsicht zur Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund bei. Dennoch ist in diesem Kontext nicht außer Acht zu lassen, dass gerade in der Zielgruppe oft auch deutsche Jugendliche mit sprachlichen Benachteiligungen hier profitieren können (MAGS 2008a, b).

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Durch das große Förderfenster von fünf Jahren für die Teilnehmenden bietet das Programm „3.Weg“ viel Zeit für die Bearbeitung individueller Problemlagen der Jugendlichen. Das trägt auch insgesamt zu einer starken Individualisierung der Berufsausbildung bei und ist insbesondere bei den – theoretisch möglichen – Unterbrechungen aus triftigen Gründen (z.B. Familienzeit, Therapie, Strafvollzug, Klärung der Wohn-/Lebensverhältnisse/finanziellen Situation, gesundheitlichen Einschränkungen, Wehr-/Zivildienst etc., siehe MAGS, 2008a,b,c). Unterstützt wird dieses Konzept durch die gestufte Ausbildung in Modulen. Diese Modularisierung erlaubt die Anerkennung des Geschafften und die schrittweise Erweiterung um neue berufliche Handlungskompetenzen und hält Spielräume für zeitliche Flexibilität bei der Inhaltsvermittlung offen, die gerade in der Zielgruppe der benachteiligten enorm wichtig sind.

Die hohe Praxisorientierung mit weniger Theorie und mehr praktischen Inhalten – auch bei der theoretischen Wissensvermittlung – schafft einen Ausgleich von schulischen Lernschwächen der benachteiligten Jugendlichen. Auch die dargestellte Möglichkeit zur Unterbrechungen in begründeten Fällen schafft zusätzliche Spielräume für die Bearbeitung individueller Problemlagen. Diese ist bis zu drei Monaten unproblematisch, darüber hinaus nur im begründeten Einzelfall möglich. In der Praxis findet sie jedoch nur selten Anwendung, das haben auch die Experteninterviews der vorliegenden Expertise verdeutlicht. Abgerundet wird die Orientierung auf die Benachteiligten durch individuelle Bildungsberatung, Bildungscoaching, Qualifizierungs- und Förderplanung. Insbesondere an den Schnittstellen zwischen den Lernorten, in Übergangssituationen, bei Unterbrechungen sowie beim Ein- und Austritt spielen solche Prozesse entscheidende Rollen (MAGS 2008a, b).

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Die Aufgaben der Bildungsträger im „3. Weg“ ist die Aktivierung der Jugendlichen. Das erfolgt durch Bildungscoachings, sozialpädagogische Begleitung und einer intensiven Lernortkooperation zwischen Betrieb, Schule und Träger. Kern ist die kontinuierliche Begleitung durch Sozialpädagogen. Die Bildungsträger bilden die Fallkonferenz in Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften sowie der Berufsberatung (bei SGB III) oder dem zuständigen Fallmanagement (bei SGB II). Diese ist vor allem an den „neuralgischen Punkten“ der Ausbildung bedeutsam: beim Ein- oder Austritt sowie den Zwischen- und Abschlussprüfungen etc.).

Die Trägeraufgabe des Bildungscoachings und der Begleitung der Jugendlichen bleibt zudem auch nach einem möglichen Wechsel in eine betriebliche Ausbildung bestehen und wird ebenfalls nach dem Realkostenprinzip weitergefördert (MAGS 2008a, b, c).

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung der beschriebenen Organisationsformen

Um zielgruppenspezifische Ausrichtung zu gewährleisten sind im 3. Weg verschiedene Förderinstrumente und Elemente aus der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung kombiniert. So kann bei erhöhter Individualisierung und Flexibilisierung der Ausbildung schrittweise eine Heranführung der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt erfolgen. Insbesondere die gestalterische Offenheit, die sehr viel Spielraum zur Ausgestaltung der Berufsausbildung unter Bezugnahme auf individuelle Problemlagen der Jugendlichen gestattet, macht den 3. Weg zu einer vielversprechenden Alternative für Benachteiligte auf dem Weg zum Berufsabschluss.

Größter Kritikpunkt ist der Wegfall wichtiger Programmelemente des Modellprojekts bei der Übernahme in den Regelförderkatalog der Bundesagentur für Arbeit. Als besonders kritisch ist dabei der Wegfall der Erweiterungsoption auf 3, bzw. 3 ½ Jahre nach erfolgreichem Abschluss des theoriegeminderten Berufs zu bewerten (siehe Trägerinterview). Zudem ist auch die Option auf eine Unterbrechung der Ausbildung, wie dies im Landesmodellprojekt möglich war, nicht mehr vorgesehen. Das geht beides zu Lasten der Individualisierung und Flexibilisierung der Berufsausbildung, die Kern des Konzepts des 3. Wegs sind. Allerdings kann nach einem Abbruch unter individuell zu klärenden Voraussetzungen eine Wiederaufnahme der Ausbildung im 3. Weg erfolgen⁵⁸.

5.10 Leitbild „Berufsausbildung 2015“

Ausgangspunkt dieses Leitbildes ist die Kritik, dass es in den vergangenen Jahren zwar verschiedenen Reformansätze zur Modernisierung der beruflichen Bildung gegeben hat, dass diese aber kaum – oder gar nicht – zur nachhaltigen Verbesserung der Strukturen des deutschen Berufsbildungssystem beigetragen haben. Es wird nun die Entwicklung neuer Strukturen der Berufsausbildung eingefordert. Diese sollen nicht nur kurzfristig und regional begrenzte Probleme des Berufsbildungssystems lösen, sondern zur Entwicklung mittelfristig tragfähiger und anpassungsfähiger Strukturverbesserungen im Berufsbildungssystem beitragen (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 16). Der Begriff „Leitbild“ verdeutlicht, dass es sich um Reformvorschläge handelt, die das gesamte System betref-

⁵⁸ siehe <http://www.gib.nrw.de/service/individualisierung-und-flexibilisierung-von-ausbildungsverlaeufen>

fen. In den Reformvorschlägen und Diskussionen sollen eben nicht nur „kurzfristige Problemwahrnehmungen“ und „Partikularinteressen einzelner Anspruchsgruppen“ berücksichtigt werden (ebd., S. 23).

Einige der zentralen Grundzüge des Leitbildes „Berufsausbildung 2015“ der Bertelsmann Stiftung wurden bereits zusammengefasst (vgl. in Kapitel 2.7 dieser Expertise). Das besondere ist, dass es sich nicht um ein konkretes, in der Ausbildungspraxis zu findendes Modell handelt. Es ist ein Leitbild, in dem verschiedene Reformvorschläge einzelner Experten der Berufsausbildung zusammengefasst werden, um so politische Reformprozesse anzuregen und ggf. zu unterstützen.

Auch in der Synopse der vorliegenden Expertise soll dieses Leitbild seinen Platz finden, auch wenn es einige Schwierigkeiten bei der Einbindung des Leitbildes in die Kriterienstruktur der Synopse gab. Einige der Kriterien erscheinen an der Stelle unpassend, wie z. B. Kriterium 1 die „formalen und rechtlichen Rahmenbedingungen“. Auch die Darstellung von Kriterium 2, die „Einbindung in die bestehende Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem“ erscheint schwierig.

Kriterium 1: Formale und rechtliche Rahmenbedingungen

Das Kriterium ist in diesem Fall unzutreffend. Das Leitbild beinhaltet Reformvorschläge des bestehenden Berufsausbildungssystems. Die Reformvorschläge orientieren bzw. beziehen sich auf die rechtlichen Regelungen und formalen Rahmenbedingungen des bestehenden Ausbildungssystems. Die konkrete Umsetzung einzelner Reformvorschläge würde ggf. die Neuformulierung und Neuordnung einiger dieser Regelungen erforderlich machen. Als Vision und Bündelung verschiedener Reformideen, schlägt sich das Leitbild „Berufsausbildung 2015“ nicht in formal-juristischen Regelungen nieder.

Kriterium 2: Einbindung in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem

Wie bereits formuliert, beinhaltet das Leitbild Reformvorschläge für eine Neustrukturierung und Neugestaltung des bestehenden Berufsbildungssystems. Es werden mit Blick auf das bestehende Berufsbildungssystem drei zentrale Forderungen herausgearbeitet:

1.) Die konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung als „allseitige Praxis“ – und nicht nur bloße Maxime – in der Berufsausbildung.

Das meint die Orientierung der Berufsausbildung:
an einem „breit definierten Berufsfeld“,

an einer „ganzheitlichen“ Ausbildung, bei der nicht nur fachliches Wissen, sondern auch soziale und Selbstkompetenzen sowie die für eine Berufsausübung notwendigen Einstellungen vermittelt werden,
an der Fähigkeit zum selbstständigen beruflichen Handeln,
an der sinnvollen Verzahnung von „Theorie und Praxis, Denken und Tun, Systematik und Kasuistik im Sinne eines Dualen Prinzips,
an den Ergebnissen (outcomes) der Kompetenzentwicklung, die Wege dahin offen lässt (ebd., S. 24).

Die Autoren formulieren fünf Maximen, die für die Umsetzung einer solchen Kompetenzorientierung notwendig sind. Das sind: die Beschreibung der Berufsbilder über ein Kompetenzprofil; die Strukturierung von Lern- und Ausbildungsprozessen, sodass sie die Ganzheitlichkeit der für das Berufsbild notwendigen Handlungskompetenzen vermitteln; die Entwicklung aussagekräftiger Prüfungsverfahren, in denen die berufliche Handlungsfähigkeit abgebildet wird; die Entwicklung von Verfahren zur Zertifizierung informellen Lernens, das meint auch die Anerkennung von im Ausland erworbenen formalen Qualifikationen und der vereinfachte Zugang zur Externenprüfung; die Vereinfachung der Übergänge zwischen Berufsausbildung und Hochschule durch transparente Kompetenzprofile (ebd., S. 25 f.).

2.) Die durchlässigere Gestaltung der Übergänge in eine Berufsausbildung.

Gerade die Gestaltung der Übergänge am „unteren Ende“ entscheiden über die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems. Eine scharfe Selektion würde die Ausschöpfung aller Ausbildungspotenziale und Ressourcen an qualifizierten Fachkräften genauso verhindern wie gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit. Derzeit würde dennoch ein großer Teil benachteiligter Jugendlicher in ausbildungsvorbereitende Maßnahmen einmünden, in denen sie keine verwertbaren formalen Qualifikationen erwerben. Um den Erfolg beruflicher Übergänge zu fördern, soll die Berufsausbildung bis 2015 in drei Punkten reformiert werden: (1.) durch die Implementierung frühzeitiger Angebote zur Berufsorientierung; (2.) die Neustrukturierung des Übergangssystems, in dem zwischen „nicht ausbildungsreifen“ und „ausbildungsreifen Jugendlichen“ unterschieden wird. Ausbildungsreife Jugendliche sollen künftig keine Zeit im Übergangssystem verlieren und schnellstmöglich in eine Berufsausbildung einmünden. Und schließlich (3.) die Entwicklung von Ausbildungsangeboten, die nach Anspruchsniveau differenziert werden. So soll den unterschiedlichen Voraussetzungen Jugendlicher Rechnung getragen werden (ebd., S. 27).

3.) Die klarere Regelung der Zuständigkeiten im Dualen System und die Vermeidung der Blockierung von Reformen aufgrund „fragmentierter Zuständigkeiten“ und Interessen (ebd., S. 28).

Um die im Leitbild angeregten Reformen konsequent umzusetzen, bedarf es der „Entschiedenheit und Tatkraft“ aller beteiligten Akteure. Es bedarf der konzentrierten und strategischen Steuerung durch Bund und Länder, der Ausnutzung aller bestehenden Gestaltungsspielräume durch die Akteure der Berufsausbildungspraxis.

Kriterium 3: Darstellung und inhaltliche Beschreibung des Konzeptes (Leitbildes)

Die Autoren des Leitbildes formulieren, dass die Erarbeitung im Rahmen eines „partizipativen Prozesses“ erfolgte (ebd., S. 16). Auf der Grundlage von Expertenbefragungen und themenspezifischen Workshops, wurden verschiedene Reformempfehlungen für das duale Berufsbildungssystem entwickelt. Insgesamt wurden ca. 1.200 Experten in einer Online-Befragung zur Zukunft der Berufsausbildung und zu zentralen Reformthemen der nächsten Jahre befragt. Auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse wurden vier thematische Workshops mit jeweils 15 bis 20 Experten durchgeführt. Themen der vier Workshops waren das Leitbild einer Berufsausbildung 2015,

die Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem,
die Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung und
die beruflichen Kompetenzen in der Globalen Wirtschaft.

Die so entstandenen Empfehlungen werden im Leitbild „Berufsausbildung 2015“ zusammengefasst und sollen zielorientierte Reformen des bestehenden Systems anregen und einen Entwicklungstrend aufzeigen.

Zunächst werden die zentralen Ziele der beruflichen Bildung untersucht: Was soll oder muss eine moderne, zukünftige Berufsausbildung eigentlich leisten? Die konkretisierten Ziele werden dann auf verschiedene aktuelle Gestaltungsfelder des beruflichen Bildungssystems bezogen und reflektiert.

Es werden drei Zieldimensionen einer modernen Berufsausbildung konkretisiert (das wird als „Ziel-Trias“ bezeichnet; vgl. ebd. S. 36):

Die *individuelle Dimension* zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen, die den Einzelnen berufliche aber auch außerberufliche Handlungsfähigkeit vermittelt. Berufsausbildung zielt auf die Vermittlung von „beruflichen Handlungskompetenzen“ (Fach-, Human- und Sozialkompetenz). Diese orientiert sich am „Beruflichkeitskonstrukt“, d. h. an berufsspezifischen Anforderungs- und Kompetenzprofilen. Die Berufsausbildung ist deshalb eng an die aktuelle Konstitution und Organisation des Beschäftigungssystems gekoppelt (ebd. S. 39).

Die *gesellschaftliche Dimension* der Berufsausbildung meint die soziale Integrationskraft, die die berufliche Bildung für die nachwachsende Generation entfaltet.

ten soll. Es soll Ausgrenzung vermeiden und die Eingliederung in Ausbildung oder Arbeit ermöglichen (ebd., S. 36).

Die *wirtschaftliche Dimension* zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zum Erhalt der volks- und betriebswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Es geht dabei um den Erhalt und die Entwicklung der Humanressourcen sowie um die Weiterentwicklung des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftevolumens. Diese Dimension beinhaltet auch eine individuumsbezogene Facette. Darin geht es um den Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und um die materielle Existenzsicherung (ebd., S. 37).

Reformvorschläge in den verschiedenen „Gestaltungsfeldern“ der beruflichen Bildung sind dahingehend zu befragen, inwieweit sie zur Erreichung der Ziele, die diesen drei Dimensionen zuzuordnen sind, beitragen. Berufliche Bildungsangebote müssen demzufolge u. a. auf

die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,

die Förderung der sozialen Teilhabe und Chancengleichheit sowie der sozialen Integration der nachwachsenden Generation,

die Förderung der Entwicklung qualifizierter Fachkräfte zur Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses

die Förderung der Effizienz des Systems durch den ökonomischen Umgang mit privaten und öffentlichen Ressourcen und

die Förderung beruflicher Handlungskompetenz und die Befähigung zu beruflichem Handeln in einem breit angelegten Berufsfeld zielen (ausführlich dazu in ebd., S. 43).

Es werden nun Reformanforderungen und Ziele für verschiedene Gestaltungsfelder der beruflichen Bildung formuliert. Das Spektrum reicht von der „frühen Berufsorientierung“, über die Durchlässigkeit der Berufsbildungsangebote, die Transparenz der Berufsausbildung in Europa, bis hin zur „Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 44-74). Die Verständigung zu einer „Berufsausbildung 2015“ und die Entwicklung konkreter Reformvorschläge, sollen über die Formulierung, die Verständigung und auf der Grundlage einer Konsensbildung zu den formulierten Zielstellungen erfolgen. Nur zu oft seien Reformbemühungen an der fehlenden Verständigung der Akteure über Ziele und Zielkonflikt gescheitert. Das Leitbild „Berufsausbildung 2015“ möchte dies vermeiden.

Ein weiterer wichtiger Faktor für den Erfolg der Reformen ist die Neuausrichtung der Steuerungssysteme der beruflichen Bildung. Die derzeitige Steuerung des Systems durch eine breite Konsensbildung verschiedener Interessenträger der beruflichen Bildung wird kritisch betrachtet. Eine Steuerung des Berufsbildungssystems würde gar nicht stattfinden, wenn überhaupt dann nur punktuell

und fragmentarisch. Reformen könnten so nur sehr langsam umgesetzt werden. Auch könne so nur sehr langsam auf den wirtschaftlichen Wandel oder die Anforderungen der Globalisierung reagiert werden. Deshalb müssen die Reformen im Sinne des Leitbildes „Berufsausbildung 2015“ eine Neuausrichtung der Steuerungsinstrumente des Berufsbildungssystems beinhalten. Beispielsweise wird vorgeschlagen, dass der Bund – z. B. nach schweizerischem Vorbild – deutlich mehr Befugnisse für die Gestaltung und strategische Entwicklung des Gesamtsystems (im schulischen und außerschulischen Bereich) erhält (ebd., S. 77 f.).

Kriterium 4: Berücksichtigung der besonderen Förderbedürfnisse benachteiligter Jugendlicher

Die Gruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen wird im Leitbild nicht speziell angesprochen. Nur an einigen Stellen, z. B. im Kontext des beruflichen Übergangssystems, werden „nicht ausbildungsreife Jugendliche“ thematisiert. Allerdings werden keine spezifischen Fördermaßnahmen und Förderangebote für diese Gruppe Jugendlicher erörtert. Es wird lediglich die Forderung formuliert, neue kreative Ansätze zur Erlangung der Ausbildungsreife zu entwickeln. Außerdem muss an das Erreichen der Ausbildungsreife immer das Ziel der abschlussorientierten Berufsausbildung gekoppelt sein. Es geht darum die Effizienz des Übergangssystems zu steigern.

Eine weitere Personengruppe, die in den Gestaltungsfeldern beruflicher Bildung hervorgehoben wird, sind Migrantinnen und Migranten. Es geht darum, ihre Beteiligung an der Berufsausbildung zu erhöhen, z.B. durch eine enge Zusammenarbeit von Schule und nachschulischen, beruflichen Bildungseinrichtungen oder durch die Berücksichtigung der besonderen Situation von Migrantenkindern bei der Berufsorientierung. Betriebe sollen Migration als eigene Chance begreifen. Außerdem kritisiert das Leitbild die restriktive Verfahrensweise bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. An der Stelle ist das Leitbild mit seinen Forderungen eher zurückhaltend. Es wird lediglich die Erweiterung und Systematisierung der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse als Zielstellung der Reformen formuliert. Stattdessen soll der Zugang zur Externenprüfung erleichtert werden.

Das Leitbild spricht vielmehr alle Adressatengruppen beruflicher Bildung an. Die Reformziele richten sich eindeutig auf die Vermeidung sozialer Benachteiligung, z.B. durch eine rechtzeitige, frühe Berufsorientierung (ebd., S. 46) oder durch die Erhöhung der sozialen Integrationskraft, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des gesamten Berufsbildungssystems. Darüber hinaus sollen berufliche Bildungsangebote entwickelt werden, die allen individuellen Aus-

gangslagen der Auszubildenden gerecht werden und deren Heterogenität berücksichtigen, z. B. durch die Entwicklung unterschiedlicher Berufsniveaus.

Kriterium 5: Funktion und Aufgaben der Bildungsträger

Das Leitbild beschreibt nur an einigen wenigen Stellen Aufgaben und Funktionen von Bildungsträgern: Bildungsträger sollen offenbar Kompensationsfunktionen für fehlende Ausbildungsplätze übernehmen. Sie sollen Jugendliche ausbilden, die in einem anderen Bereich des Berufsbildungssystems, in Schule oder Betrieb, keine Ausbildungsstelle gefunden haben. Die Notwendigkeit von Bildungsträgern resultiert aus der Forderung, dass ausbildungsreife Jugendliche unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung einmünden sollen. Für diese sind keine Qualifizierungsmaßnahmen im Übergangssystem mehr vorgesehen. Dabei gibt es drei Alternativen in denen sie eine Ausbildung beginnen können: im Dualen System, in einer (Berufsbildenden) Schule oder bei einem Bildungsträger. Alle drei Bereichen sollen aneinander anschlussfähig sein. Sie sollen so durchlässig sein, dass der Auszubildende jederzeit zwischen den Bereichen und Institutionen wechseln kann (ebd., S. 27).

Es wird deutlich, dass das Leitbild nicht nur die Berufsschule und den Betrieb als Lernorte der beruflichen Bildung begreift, sondern auch Bildungsträger als gleichermaßen bedeutsamer dritter Lernort. Das Leitbild stellt sogar die exponierte Stellung der Betriebe als den zentralen beruflichen Lernort in Frage. Schließlich solle Berufsausbildung betriebsübergreifende, berufliche Handlungskompetenzen vermitteln. Betriebsprozesse hingegen sind z. T. hoch spezialisiert. So erscheint es nur naheliegend und sogar sinnvoll, dass Berufsausbildung in einer Lernortkooperation von Betrieb, Schule und überbetrieblicher Ausbildungseinrichtung stattfindet (ebd., S. 40 und S. 96). Berufsausbildung begrenze sich nicht auf die Duale Ausbildung an den Lernorten Betrieb und Berufsschule, sondern sei immer auch vertikal mit dem Übergangssystem, der Weiterbildung und der Hochschulbildung verzahnt. Diese einzelnen Bereiche können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sind sie doch Bestandteile desselben Bildungssystems und voneinander abhängig. Auch Synergiepotenziale würden so ausgeblendet werden. Reformen im Berufsbildungssystem müssen deshalb immer bereichsübergreifend diskutiert werden (ebd., S. 35).

Träger übernehmen demnach nicht nur die Funktion der Berufsausbildung für benachteiligte und leistungsschwache Jugendliche. Auch erschöpft sich ihre Bedeutung für das Berufsbildungssystem lange nicht in der Aufgabe der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Bildungsträger erlangen im Leitbild „Berufsausbildung 2015“ als gleichberechtigter Lernort der Berufsausbildung neben Schule und Betrieb zentrale Bedeutung.

Kriterium 6: Zusammenfassende Einschätzung

Der Begriff Leitbild verweist darauf, dass es sich um eine mögliche Zukunftsvision von beruflicher Bildung handelt. Interessant ist an diesem Leitbild, dass es eine mögliche Perspektive und eine Diskurslinie zur Zukunft des Berufsbildungssystems zusammenfasst und diese in konkrete Zieldimensionen übersetzt. Positiv hervorzuheben ist auch, dass das Leitbild keine besonderen Förderangebote für sozial benachteiligte Jugendliche entwickelt, sondern versucht Benachteiligung von vornherein zu vermeiden.

Es sind aber auch kritische Aspekte zu finden: Die Orientierung der Ausbildung an beruflichen Kompetenzen, wie sie dieses Leitbild postuliert ist grundsätzlich zu begrüßen.⁵⁹ Allerdings liegt in dieser Kompetenzorientierung, die die Offenheit der Lernwege konstatiert immer auch ein Risiko, da sie die berufliche Bildung und berufliche Lernprozesse der Beliebigkeit aussetzt. Diese rückt an die Stelle planvoller, strukturierter, methodisch und didaktisch reflektierter Lernprozesse in denen die besonderen Lernerfordernisse einzelner Jugendlicher und die dementsprechenden methodischen und inhaltlichen Erwägungen nicht mehr Gegenstand solcher Reflektionen sind. Der Weg ist das Ziel und das Ziel ist die berufliche Handlungsfähigkeit als Maxime und Maß aller Dinge. Dabei werden mit dem Attribut „Beruflichkeit“ soziale Handlungsformen und Wertemuster als Persönlichkeitsattribute gleichgesetzt, die als besonders förderungswürdig und erstrebenswert idealisiert werden. Die Beliebigkeit beruflicher Bildungsinhalte würde eher die Abschaffung standardisierter Bildungswege bedeuten und würde ein ganzheitliches Berufsprinzip vielmehr in Frage stellen, anstatt es zu fördern. Hinzu kommt, dass ein Berufsprinzip forciert wird, dass in hohem Maße selektiv und sozial segmentierend wirkt. Mit dem Argument der Heterogenität und den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Jugendlichen in der Ausbildung Rechnung zu tragen, wird ein gestufter Berufstyp entwickelt.

Es ist kritisch zu hinterfragen, wie ernst es dem Leitbild mit der Beseitigung von Benachteiligung tatsächlich ist. Eine gestufte und womöglich hierarchisierte Form der Beruflichkeit wirkt segmentierend und kann soziale Benachteiligung sogar verschärfen. Für Migrantinnen und Migranten mit ausländischem Berufsabschluss werden sogar zusätzliche formale Hürden auf dem Weg zu einem Berufsabschluss aufgebaut. Es wird nicht gefordert, ausländische Berufsabschlüsse einfach anzuerkennen, sondern es wird gefordert, dies lediglich als Voraussetzung für die Zulassung zur Externenprüfung anzuerkennen. Darin liegt offenbar die Forderung, den deutschen Arbeitsmarkt gegen ausländische Berufsabschlüsse weiterhin abzuschotten.

⁵⁹ Damit ist nichts anderes als „learning-outcomes“ gemeint.

Weitere kritische Punkte sind: a) Die Forderungen hinsichtlich neuer staatlicher Steuerungsinstrumente in der beruflichen Bildung. Das Leitbild spricht für die Abschaffung pluraler Steuerungsstrukturen und gegen die Zurückhaltung der staatlichen Einflussnahme. Reformen, die auf einem demokratischen Diskurs verschiedener Interessenträger beruhen, werden als nicht zeitgemäß, zu umständlich und langfristig in Frage gestellt. Dem wird die sinkende Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems als Bedrohungsszenario vorangestellt. b) Das Leitbild wird als Konsens verschiedener Akteure der beruflichen Bildung dargestellt. Indem es als Konsens und als das Ergebnis eines partizipativen Prozesses dargestellt wird, wird es jeglicher Kritik entzogen. Ein Blick in den Anhang des Leitbildes, in dem der Fragebogen dokumentiert wird, auf dessen Ergebnisse sich das Leitbild stützt, legt allerdings den Verdacht nahe, dass es sich hierbei um ein konstruiertes, einseitiges Meinungsbild handelt. Zu erkennen bspw. bei der Frage zur künftigen Bedeutung des Berufsprinzips für die Berufsausbildung. Die Frage beginnt mit einer Kritik am aktuellen Berufsprinzip (ebd., S. 242). Außerdem wird bevorzugt mit einem Fragendesign gearbeitet, in denen um die Bewertung und das Rating vorgegebener Positionen und Meinungen gebeten wird. So entsteht vielmehr der Eindruck, das Leitbild sei das Ergebnis einer Überprüfung der Konsensfähigkeit der Position der Bertelsmann Stiftung zur beruflichen Bildung.

5.11 „Dual Plus“

„DualPlus“ ist ein Reformvorschlag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. Mit der Kritik, dass eine umfassende Reform des beruflichen Bildungssystems nach wie vor ausstehe, fordern sie in einem Beschlussantrag (Drucksache 17/541 des Deutschen Bundestages) die Bundesregierung zur Umsetzung des Reformentwurfs „Dual Plus“ ein.

Was beinhaltet „Dual Plus“? Er fordert nichts anderes als die konsequente Verwirklichung von Chancengleichheit, Kohärenz, Transparenz und Anschlussfähigkeit im beruflichen Bildungssystem ein. Das soll unter Ausschöpfung aller bereits vorhandenen Strukturformen und Reformmodelle im Bereich beruflicher Bildung erfolgen. Insofern stellt „Dual Plus“ kein komplett neues Strukturmodell dar. Eckpunkte des Entwurfs sind die Modularisierung der Berufsausbildung, um Teilschritte der Ausbildung formal anzuerkennen. Das Berufsprinzip soll darin gewahrt werden. Das Übergangssystem soll in „Dual Plus“ überführt, also abgeschafft werden. Module des Übergangssystems sollen auf eine Berufsausbildung angerechnet werden können. Kein Qualifizierungsschritt soll mehr ohne Abschluss oder Zertifikat beendet werden (ausführlich dazu Hinz/Pothmer 2008). Der Entwurf zielt insbesondere auf die quantitative Aus-

weitung des Angebots von Ausbildungsplätzen. Das soll durch den Ausbau Überbetrieblicher Ausbildungsstätten (ÜBS) ermöglicht werden. Bildungsträger, gut ausgestattete Berufsschulen und Kammern sollen diese ÜBS in Kooperation neu aufbauen oder die bereits bestehenden weiter ausbauen.

Insgesamt ist der Entwurf „Dual Plus“ nicht wirklich neu. Stattdessen lassen sich darin viele – z. T. auch „alte“ – Forderungen zur Reform des Berufsbildungssystems finden. Viele Aspekte weisen Parallelen zu den Kammermodellen „Dual mit Wahl“ und dem „Karrieremodell“ auf, z. B. die Modularisierung, die Stufung der Ausbildung in Grundstufe und Spezialisierung, die Zertifizierung kleiner Qualifizierungsschritte. Selbst die Forderung nach der Stärkung der ÜBS und außerbetrieblicher beruflicher Bildungseinrichtungen – auch von Schule – erscheint nicht wirklich neu. Stattdessen kommen ebenfalls bereits bekannte kritische Fragen wieder auf: Geht es beim Ausbau der ÜBS um Mittelstandsförderung? Geht es hier um eine schleichende Verstaatlichung und Verschulung beruflicher Bildung? Steht dahinter das Interesse, den Einfluss der Betriebe in der beruflichen Bildung zurückzudrängen und um die Stärkung staatlicher Einflussnahme und Steuerung in der beruflichen Bildung?

Die Forderung nach dem Erhalt des Berufsprinzips ist ebenfalls aus anderen Modellen und Leitbildern zur Reform der beruflichen Bildung bekannt. Auch werden einige Parallelen zum schweizerischen Berufebaukastensystem deutlich, wie z. B. die stärkere Einbindung kleinerer, spezialisierter Betriebe ohne Ausbildungstradition in die berufliche Bildung. „Dual Plus“ stellt damit wohl kaum einen innovativen neuen Zugang zur Reform der beruflichen Bildung dar. Mit dem Ziel der deutlichen quantitativen Ausweitung von Ausbildungsplätzen fordert er vielmehr eine längst überfällig konsequente Umsetzung aller Reformforderung und Reformmodelle in der beruflichen Bildung ein. Er forciert dabei aber die deutlich stärkere Einflussnahme durch den Staat auf die berufliche Bildung.

Dennoch stellt dieses Konzept zumindest eines der wenigen parteipolitischen Reformpapiere zur strukturellen Reform des Berufsbildungssystems dar. Die Tragweite dieses Modells und sein Einfluss auf die organisatorische und inhaltlich Gestaltung der im Betrieb organisierten Berufsausbildung dürfte aber aufgrund der Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung dennoch eher gering sein. Sein Einfluss beschränkt sich offenbar auf einen ohnehin schon staatlich regulierten außer-/überbetrieblichen Bereich beruflicher Bildung. Es erweckt aber dennoch den Eindruck der Aushöhlung des Subsidiaritätsprinzips und der staatlichen Zurückhaltung im Bereich beruflicher Bildung.

6. Zusammenfassung und Fazit: Entwicklungstendenzen der Förderung der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher am Arbeitsmarkt. Ein Zukunftsszenario.

6.1 Zusammenfassung

Die Expertise hat zunächst einen Überblick zu den aktuellen Entwicklungen und Diskussionen im Berufsbildungssystem gegeben. In diesem Kontext wurden zwei Fragen bearbeitet:

- 1.) Welche Konsequenzen haben die Entwicklungen im Berufsbildungssystem für die Förderung benachteiligter Jugendlicher?
- 2.) Wie beeinflussen diese Entwicklungen die Arbeit der Träger in der beruflichen Integrationsförderung und Jugendberufshilfe?

Dafür wurde ein sehr breiter Blick in die aktuellen Entwicklungen und Diskussionen des Berufsbildungssystems geöffnet. Zunächst ging es um die Krisenerscheinungen des Berufsbildungssystems, wie die unausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation, die seit den 1980er Jahren steigende Abbruchquote, die Veränderungen des Arbeitsmarktes und die insgesamt scheinbar sinkende Akzeptanz des Dualen Systems. Um diesen Krisenerscheinungen und ihren Folgen gegenzusteuern, wurden verschiedene Anforderungen an ein modernes, zukunfts- und wettbewerbsfähiges Berufsbildungssystem formuliert. Dazu gehören Grundsätze wie Kohärenz, Anschlussfähigkeit, Passgenauigkeit, Durchlässigkeit, Flexibilität, Individualisierung und Transparenz. Der „Beruf“ soll als Grundprinzip des Berufsbildungssystems in einer reformierten und modernen Form erhalten bleiben. Berufsbilder sollen neu geordnet und in kleinere Lerneinheiten übersetzt werden (Modularisierung). Kein Qualifizierungsschritt soll ohne Zertifikat abgeschlossen werden. Diese Anforderungen werden in Reformkonzepten und Leitbildern zusammengefasst, wie dem Leitbild „Berufsausbildung 2015“ der Bertelsmann Stiftung.

Um auch sozial benachteiligte Jugendliche erfolgreich auszubilden und in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren bedarf es besonderer Maßnahmen und Förderangebote. Diese wurden in den nunmehr fast 30 Jahren, in denen die berufliche Integrationsförderung existiert, entwickelt und verfeinert. Die vorliegende Expertise hat einen Einblick in die zuletzt geführten Diskussionen zur beruflichen Integrationsförderung, zu den Förderinstrumenten, Handlungsgrundsätzen und Reformansätzen gegeben. Dabei ging es um die Frage, wie eine zukunftsfähige berufliche Integrationsförderung aussehen sollte, die den besonderen Förderbedarfen benachteiligter Jugendlicher Rechnung trägt. Insbesondere in den vergangenen zehn Jahren wurde dazu erhebliche Entwicklungsarbeit geleistet, z. B.

in den Projekten des BQF-Programms. Diese Entwicklungsarbeit setzte unmittelbar an den Kritikpunkten der beruflichen Integrationsförderung an und brachte verschiedene

- neue Förderinstrumente, z. B. Kompetenzfeststellungsverfahren und Ausbildungsmodulare für Lernbeeinträchtigte Jugendliche,
- neue Maßnahmeformen, z. B. die „Neue Förderstruktur“, Teilzeitausbildungsmodelle für Alleinerziehende und
- neue methodische Ansätze hervor, um den Lernerfolg benachteiligter Jugendlicher zu erhöhen, z. B. erlebnispädagogisch orientierte Unterrichtseinheiten, Qualifizierungsbausteine und Ausbildungsmodulare oder medial unterstützte Lernformen.

Schließlich wurden aktuelle Reformansätze und neue Organisationsmodelle beruflicher Bildung vorgestellt, z. B. die verschiedenen Differenzierungs- und Flexibilisierungsformen von Berufsausbildung, die Karrieremodelle der Kammern („Dual mit Wahl“ und der „Berufebaukasten“), aber auch neue Ausbildungsmodelle zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, wie z. B. der „3. Weg“ in NRW, die modulare Nachqualifizierung und die Teilzeitausbildung für alleinerziehende Mütter bzw. Väter. In einer Synopse dieser Modelle wurde den Fragen nachgegangen, ob und wie in diesen neuen Organisationsformen und Modellen der Berufsausbildung den besonderen Förderbedarfen benachteiligter Jugendlicher Rechnung getragen wird und welche künftigen Entwicklungstendenzen sich in den untersuchten Modellen und in der durchgeführten Analyse abzeichnen.

6.2 Konsequenzen und Potenziale der Reformen im Berufsbildungssystem für die Berufsausbildung Benachteiligter

Im Hinblick auf die o. g. Fragestellungen lassen sich die folgenden Ergebnisse zusammenfassen: Derzeit kommt es zu einer erheblichen Ausdifferenzierung der Organisationsformen, Angebote und Instrumente der beruflichen Bildung. Dies geschieht unter dem Druck zahlreicher Krisenerscheinungen im Berufsbildungssystem, aus denen verschiedene Anforderungen an eine moderne zukunftsfähige berufliche Bildung resultieren. Auch der Einfluss der europäischen Bildungspolitik hat zu erheblichen Veränderungen geführt. Vor diesem Hintergrund kam es zu verschiedenen Reformen. Eine davon ist die Novelle des BBiG im Jahr 2005. Insgesamt sind starke Tendenzen einer zunehmenden Differenzierung und größer werdenden Vielfalt der Organisationsformen beruflicher Bildung zu erkennen. Die Betrachtungen der Expertise deuten darauf hin, dass damit zwei Ziele verfolgt werden, (1.) die quantitative Ausweitung des Angebots beruflicher Bildungsgänge – und von Ausbildungsplätzen; (2.) jeder soll in der Lage sein, ei-

nen formalen beruflichen Bildungsabschluss zu erreichen: „Ausbildung für alle“. Jeder Abschluss soll innerhalb des Berufsbildungssystems anschlussfähig sein. Auch den besonderen Förderbedarfen und der Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener sollen die Reformen Rechnung tragen. Dafür, so wurde deutlich, hat der Gesetzgeber in der Novelle des BBiG zahlreiche Möglichkeiten zum Erreichen eines Berufsabschlusses eröffnet und auch viele „Sonderfälle“ der Organisation beruflicher Bildung „Normalisiert“, z. B. die Teilzeitausbildung und die Nachqualifizierung. Ermöglicht wurde das

- durch verschiedene Formen der Modularisierung und Stufung der Ausbildung,
- durch die Zertifizierung und Anerkennung von Abschlüssen der Berufsausbildungsvorbereitung,
- durch den leichteren Zugang zur Externenprüfung, z. B. aufgrund der Anerkennung informell erworbenen Wissens,
- durch den nachträglichen Erwerb von Abschlüssen im Arbeitsprozess, z. B. durch eine Nachqualifizierung,
- durch mehr zeitliche Flexibilität in der Ausbildung, z. B. durch Teilzeitausbildung, oder die Verkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit.

Unter Ausschöpfung aller Flexibilisierungs- und Entwicklungspotenziale, die dieser aktuelle formale Rahmen in der beruflichen Bildung öffnet, sind sehr unterschiedliche Angebotsformen und Organisationsformen beruflicher Bildung entstanden. Der Entwicklungsstand, in dem sich das Berufsbildungssystem infolge dessen nun darstellt, wird häufig als Diffusität und fehlende Transparenz problematisiert. Allerdings liegt in einer solchen Ausdifferenzierung immer auch die Chance, regional- und trägerspezifische Förderangebote vorhalten zu können. Die Vielfalt der Konzepte ermöglicht es schließlich, dass sich Träger konzeptionell voneinander abheben und ein eigenes Profil entwickeln können. Ggf. müssen wir uns daran gewöhnen, pluralisierte, vielfältige Angebote zur Berufsorientierung, Ausbildung und Fortbildung vorzufinden. Wir sollten uns daran gewöhnen, dass diese sich möglicherweise auch konkurrierend gegenüberstehen.

Dennoch lassen sich durchaus auch Gemeinsamkeiten in der Struktur und im Aufbau der verschiedenen Modelle finden: Alle Angebote sind in irgendeiner Form modularisiert, als gestufte Ausbildung oder durch Qualifikationsbausteine bzw. Module. Sie gelten dadurch als in hohem Maße flexibel und individualisiert. Häufig sind sie zwei oder mehrstufig konstruiert: Die erste Stufe beinhaltet die Berufsvorbereitung, in der die Ausbildungsreife des/der Jugendlichen hergestellt und seine/ihre berufliche Eignung festgestellt werden soll. Bereits hier werden erste berufliche Qualifikationen vermittelt, die im Idealfall auf eine Berufsausbildung anrechenbar sind. In der zweiten Stufe findet die Ausbildung in

einem anerkannten Ausbildungsberuf statt. Manchmal erfolgt dies in gestufter Form, d. h. zuerst in einem zweijährigen, theoriegeminderten Ausbildungsberuf, der dann an einen drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf anschlussfähig ist.

Auch zu den (künftigen) Aufgaben der Träger liefert die Synopse einige Hinweise. Sie zeigt, dass die meisten „neuen Ausbildungsmodelle“ für benachteiligte Zielgruppen kooperative Organisationsformen sind. Das meint, dass sie auf einer Zusammenarbeit von Betrieb und Bildungsträger beruhen. Der überwiegende Teil der praktischen Ausbildung wird im Betrieb durchgeführt. Viele der untersuchten Modellprogramme suchen in erster Linie nach betrieblichen Ansätzen für die berufliche Ausbildung Benachteiligter. Dabei ist es eine Aufgabe der Bildungsträger, Betrieben und Jugendlichen Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung der Ausbildung bereitzustellen.

In einigen untersuchten Modellen wird der Ausbildungsvertrag zwischen dem Jugendlichen und einem Bildungsträger abgeschlossen. In diesen Modellen übernehmen die Träger ähnliche Funktionen wie die „Stammbetriebe“ in den Ausbildungsverbänden. Sie sind als verantwortlicher Ausbildungsbetrieb zuständig für die Organisation der Ausbildung. Dabei sind sie offenbar immer weniger für die Durchführung der praktischen Ausbildung in ihren Werkstätten zuständig. In den untersuchten Modellen war die Zahl der vollqualifizierenden Maßnahmen und Ausbildungsformen, die nur bei einem Träger stattfinden, eher gering. Träger haben vielmehr Aufgaben im Bereich des Ausbildungsmanagements, der Bewerberauswahl und der Eignungsdiagnostik übernommen. Sie sind Vermittler bei Konflikten zwischen Auszubildenden und Auszubildenden. Sie übernehmen kleinere Qualifizierungseinheiten, die in den Betrieben nicht ausgebildet werden können.⁶⁰ Die Träger führen Stützunterrichte durch, übernehmen die sozialpädagogische Begleitung des Jugendlichen und die Bildungsplanung, führen soziale Lerneinheiten und Coaching-Maßnahmen durch. Nur im Produktionsschulmodell lag die Verantwortung für die Durchführung der praktischen und theoretischen Ausbildung ausschließlich beim Träger.

Allerdings sind auch kritische Punkte zu benennen: Die Karrieremodelle der Kammern richten sich zwar auch an sozial Benachteiligte, zuerst geht es ihnen aber um die Ausbildung leistungsstärkerer Jugendlicher. Diese Modelle sollen in erster Linie die Attraktivität der dualen Berufsausbildung für Realschulabsolventen und Abiturienten erhöhen. Es handelt sich dabei um Modelle, die speziell

⁶⁰ Perspektivisch ermöglicht es die Modularisierung, die Berufsausbildung deutlich betriebsspezifischer durchzuführen. Dann wird auch das nicht mehr notwendig sein, weil Spezial und Vertiefungsmodule betriebsbezogen sind. Möglicherweise wird es dann Entwicklungen wie in der Schweiz geben, wo Bildungsträger u. a. für die berufliche Grundbildung zuständig sind.

für diese Jugendlichen in hohem Maße durchlässig sind und die ihnen Bildungswege bis in die Hochschulausbildung öffnen. Sozial benachteiligte Jugendliche werden von diesen Ausbildungsmodellen vermutlich nicht im besonderen Maße profitieren. Auch ihnen bieten diese neuen Organisationsformen beruflicher Bildung zwar größere Spielräume für Individualisierung und Flexibilität sowie mehr Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Bildungsangebote und am Arbeitsmarkt. Sie setzen aber auch eine sehr hohe Eigenmotivation und die hohe individuelle Leistungsfähigkeit der Jugendlichen voraus. Außerdem ist der Raum für zusätzliche Unterstützungs- und Förderangebote eher gering.

Die Recherchearbeiten zur vorliegenden Expertise verdeutlichen, dass es offenbar nur wenige Ausbildungsmodelle gibt, die sich speziell an sozial benachteiligte Jugendliche richteten. Der Fokus der Entwicklungsarbeit für die Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher liegt derzeit auf dem Übergangssystem. Die meisten Förderbemühungen beschränken sich auf die Gestaltung einer erfolgreichen Einmündung in Ausbildung. Die Frage, wie Ausbildung zu gestalten ist, damit alleinerziehende Frauen, Migranten, Jugendliche mit psychischen Problemen, mit Missbrauchserfahrungen, mit Suchtproblemen oder mit Lernbeeinträchtigungen und körperlichen Behinderungen diese erfolgreich absolvieren können wird marginalisiert. Es wird sich darauf verlassen, dass wenn der Jugendliche einmal in einer Ausbildung eingemündet ist, er diese auch erfolgreich beendet. Es wird vorausgesetzt, dass Motivation und Ausbildungserfolg aus der richtig getroffenen Berufswahl und den richtigen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung resultieren. Der Betrieb gilt dafür als der ideale Lernort, der auf der Grundlage betrieblicher Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, auch für sozial benachteiligte seine soziale Integrationskraft entfaltet. Die spezifischen Probleme und Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher werden dabei aber kaum berücksichtigt.

So sympathisch und dem Menschen zugewandt viele Diskussionen zunächst klingen, so ist in vielen doch auch eine Idealisierung und „Verklärung“ von Beruflichkeit zu erkennen. Beruf und Beruflichkeit werden in allen untersuchten Reformmodellen der beruflichen Bildung als konzeptioneller Kern einer auf Ganzheitlichkeit, Integration, Emanzipation und individueller Entwicklung ausgerichteten beruflichen Bildung proklamiert. Es wird per se davon ausgegangen, dass in Beruf und Berufsausbildung ein gesellschaftlich integrierendes und sozial nivellierendes Moment eingebaut ist und dass Ausbildung deshalb zwangsläufig die individuelle Entwicklung eines jungen Menschen fördere. Im Vorfeld müsse dafür nur seine Ausbildungsreife hergestellt werden, um ihn in den Arbeitsmarkt und damit gesellschaftlich integrieren zu können. Aus dem Blick geraten dabei zwei Dinge:

(1.) *In Bezug auf Beruflichkeit:* Beruf entfaltet -schon allein aufgrund seiner sozialen Genese - immer auch eine sozial strukturierende und segmentierende Wirkung. Der Beruf ist immer gekoppelt an ein Subjekt als sein Träger und ist so ein Persönlichkeitsmerkmal unter vielen. In Korrelation mit anderen Merkmalen eröffnet er unterschiedliche Zugangschancen zu Arbeit und Beruf. Die Erzeugung sozialer Chancengleichheit durch eine Berufsausbildung ist eine Illusion (vgl. bereits Bourdieu und Passeron 1971; auch bei Kurtz 2002, 2008). D. h. eine moderne berufliche Integrationsförderung muss deutlich mehr leisten als die Ausbildung in einem Beruf. Die sozialpädagogische Orientierung der Maßnahmen hatte das bspw. bisher sichergestellt.

(2.) *In Bezug auf Ausbildungsreife:* Es sind immer auch die aktuelle Lebenssituation, soziale Herkunft, biografische Erfahrungen und andere individuelle Merkmale, die sich dem Konzept der Ausbildungsreife entziehen, aber dennoch den Zugang zu Ausbildung verschließen können.

So interessant und chancenreich die Forderungen nach Modularisierung beruflicher Bildung, nach kleinschrittigen beruflichen Bildungsabschlüssen und nach der Zertifizierung kleinerer Bildungseinheiten für Benachteiligte auch klingen, sie bergen immer die Gefahr einer stärkeren Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Selbst dann, wenn dem die Entkopplung von Abschlüssen und Bildungswegen gegenübersteht, wie es auf der politischen Agenda der derzeitigen Regierung steht. Damit tendiert berufliche Bildung eher zur Beliebigkeit. Das birgt eher die Gefahr, dass sich die besonderen Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher eben nicht mehr in den spezifischen Angeboten beruflicher Bildung niederschlagen und das sie aus dem Blickfeld pädagogischer Arbeit geraten.

6.3 Zukunftsszenario: Zukunft der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche

Die in der durchgeführten Synopse gewonnenen Erkenntnisse werden nun in ein Zukunftsszenario übersetzt. Das Szenario beruht auf den Tendenzen, die darin deutlich geworden sind. Der Frage, welche Bedeutung der beruflichen Integrationsförderung und ihren Bildungsträgern künftig zukommen wird, soll darin besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zentrale Eckpunkte dieses Szenarios sind:

- die Veränderung, Verschärfung und Pluralisierung der Probleme und Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher,
- die Verlagerung der Förderschwerpunkte und Förderthemen in der pädagogischen Praxis,
- die zunehmende Ausdifferenzierung beruflicher Bildungsangebote,

- die zunehmende Verlagerung der beruflichen Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher an den Lernort Betrieb,
- die Veränderung des Aufgabenspektrums der Träger und
- die weiterhin zunehmende Beeinflussung der Trägerarbeit durch Ressourcenmangel und den so zunehmenden Zwang zur Wirtschaftlichkeit.

Welche Dynamiken können die genannten Eckpunkte in den nächsten Jahren entfalten und zu welchen Entwicklungen könnte das führen?

1.) Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich die Gruppe der Jugendlichen die in die Maßnahmen einmündet verändert. Die Zunahme psychischer Probleme sowie die zunehmende Ausdifferenzierung und Pluralisierung ihrer Problemlagen, wurden als die gravierendsten Veränderungen benannt. Es wird vermutet, dass sich diese Verschärfung und Verdichtung der Probleme dieser Gruppe Jugendlicher in den nächsten Jahren fortsetzen wird. Es wurden verschiedene Erklärungsansätze für die Ursachen dieses Trends entwickelt: Der demografische Wandel und der daraus resultierende Fachkräftemangel führen dazu, dass die betrieblichen Ausbildungschancen sog. „Marktbenachteiligter“ steigen. Folglich münden sie zunehmend seltener in Maßnahmen der Beruflichen Integrationsförderung ein. Stattdessen münden zunehmend Jugendliche ein, die zur Gruppe der genuin sozial Benachteiligten und individuell Beeinträchtigten gezählt werden. Es kommt so zur Zunahme und Verdichtung der Probleme Jugendlicher in diesen Maßnahmen. Die Ausdifferenzierung beruflicher Bildungsgänge führt außerdem zur „Umverteilung“ der Jugendlichen auf verschiedene Maßnahme- und Ausbildungsbereiche. Folglich gibt es Jugendliche die in die Maßnahmen gar nicht mehr einmünden, andere münden dafür verstärkt in die Maßnahmen der Beruflichen Integrationsförderung ein. Dabei handelt es sich vermutlich um Jugendliche, die im besonderen Maße von sozialen Problemen betroffen sind und die auch in Zukunft nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden werden. So kommt es zur Zunahme und Verdichtung sozialer Problemlagen bei den Jugendlichen in den Maßnahmen, zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Pädagogen.

2.) Der demografische Wandel könnte zu einer Verlagerung der Förderschwerpunkte und Zielgruppen führen. Mit dem demografischen Wandel ist nicht nur die Überalterung der Gesellschaft, sondern die grundlegende Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Altersstruktur gemeint. Aufgrund dieser Veränderung der Gesamtstruktur der Gruppe von am Arbeitsmarkt benachteiligten Menschen, kommt es möglicherweise zu einer Schwerpunktverlagerung von Förderangeboten in andere Bereiche und zu anderen Zielgruppen. Es könnten aber auch Maßnahmekonzepte und Formen entstehen, die mit allen Gruppen arbeitet. Es ist

vorstellbar, dass sich Förderangebote der Träger in Zukunft viel stärker auch an (junge) Erwachsene, Un- und Angelernte, vielleicht sogar an ältere Arbeitnehmer und Rehabilitanden richten.

3.) Es stellt sich die Frage, was solche Entwicklungen, wie sie in den ersten beiden Punkten beschrieben wurden, für die Ausbilder, Lehrer und vor allem Sozialpädagogen in den Maßnahmen bedeuten werden. Mit Blick auf die sinkenden Ressourcen und den steigenden Erfolgsdruck der Maßnahmen, bedeutet das für die Pädagogen zuerst vermutlich eine zunehmende Belastung, aber auch steigende Erwartungen an ihre Professionalität bei der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schließlich müssen sie in der Lage sein, mit den heterogenen und pluralisierten Problemen der Maßnahmeteilnehmer umzugehen. Eine besondere Herausforderung werden die unterschiedlichen Lebenssituationen und Entwicklungsstadien sein, in den die Pädagogen die jungen Menschen vorfinden werden. Entscheidend wird hier die Frage sein, was Sozialpädagogik in den Maßnahmen künftig leisten soll und wo sie sich künftig darin positioniert. Diese Frage war aber nicht Gegenstand der Expertise.

4.) Bildungsträger werden auch in Zukunft für die Förderung und Unterstützung der Berufsausbildung von am Arbeitsmarkt benachteiligten Jugendlichen große Bedeutung haben. Einige der untersuchten Modelle gehen davon aus, dass Bildungsträger auch in Zukunft neben Schule und Betrieb einer der Lernorte für die Berufsausbildung sozial Benachteiligter sind. Damit werden sie sogar gleichberechtigt neben Betrieben und Berufsschulen agieren. So wurde es z. B. im Leitbild „Berufsausbildung 2015“ oder im Modell „DualPlus“ gefordert.

5.) In ihrer Rolle als ein Lernort der Berufsausbildung werden Bildungsträger auch in Zukunft eine Kompensationsfunktion für das Duale System übernehmen, wenn auch nicht im gleichen Umfang wie bisher. Vor allem werden sie aber für die Arbeit mit sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Jugendlichen zuständig sein. Einige Ergebnisse deuteten zwar darauf hin, dass auch Jugendliche, die bisher im Ausbildungssystem als benachteiligt galten, vom demografischen Wandel, vom Fachkräftemangel und von der zunehmenden Akzeptanz benachteiligter Jugendlicher im Betrieb (vgl. 6.) partizipieren. Die Expertiseergebnisse deuten aber genauso darauf hin, dass es auch in Zukunft sozial benachteiligte Jugendliche geben wird, die von den neuen Modellen der Berufsausbildung nicht erreicht werden. Für die Träger muss es folglich u. a. darum gehen, für eben diese Jugendlichen berufliche Bildungsangebote zu ent-

wickeln und vorzuhalten. Projekte und Förderprogramme können dafür auch in Zukunft der geeignete Rahmen sein (vgl. 10).

6.) Der Lernort Betrieb wird für die Berufsausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher auch zunehmend mehr Bedeutung gewinnen. Grund dafür ist die Verlagerung der Berufsausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher in den Betrieb. Für viele der untersuchten Modelle gilt der Betrieb als der wichtigste Lernort für die praktische Berufsausbildung dieser Jugendlichen. Ermöglicht wird das durch die neuen Organisationsformen beruflicher Bildung, insbesondere durch gestufte und modularisierte Formen der Berufsausbildung. So stoßen Modelle wie z. B. die zweijährige Berufsausbildung auch in den Betrieben offenbar zunehmend auf Akzeptanz. Nicht zuletzt deshalb, weil sie auch die Qualifizierung für bestimmte einfache industrielle Tätigkeiten und Arbeitsplätze beschleunigen. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels hat eine so erfolgende zeitliche Verkürzung der Ausbildung einen besonderen Wert für die Betriebe. Anders formuliert: Die Attraktivität und Akzeptanz neuer Ausbildungsmodelle im Betrieb steigt, weil Module, gestufte Ausbildungen, gestreckte Abschlussprüfungen und der erleichterte Zugang zur Externenprüfung zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung der Ausbildung führen wird. Schließlich entstehen so Ausbildungsmodelle, die die betriebliche Berufsausbildung Benachteiligter ermöglichen und davon werden vermutlich auch einige Jugendliche partizipieren, die bisher kaum Chancen auf eine betriebliche Ausbildung hatten.

7.) Es liegt nun die Vermutung nahe, dass die Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher künftig vor allem in kooperativen oder in rein betrieblichen Modellen erfolgt. Ausgehend von dieser Annahme, wird es zu einer Veränderung des Aufgabenspektrums der Bildungsträger kommen. In einigen der untersuchten Modelle zeichnet sich ein solcher Wandel bereits ab. In diesen Modellen ist zu erkennen, was die zukünftigen Aufgaben der Träger sein könnten: Sie werden als Partner der Betriebe und Schulen (vgl. 4.), zuständig sein für das Ausbildungsmanagement, für die Durchführung von Eignungsanalysen, als Anbieter von Berufsvorbereitungen, von Stützunterricht und von sozialpädagogischer Begleitung (z. B. in abH oder in Modellen der „assistierten Berufsausbildung“). Sie können außerdem zuständig sein für die Vermittlung von berufsübergreifenden Grundbildungen oder für die Vermittlung von Teilqualifikationen und Spezialisierungen, die im Betrieb, während der Ausbildung im Produktionsprozess nicht durchgeführt werden können.

Schon jetzt werden in den betrieblichen Ausbildungsmodellen für benachteiligte Jugendliche die Expertise und die Erfahrungen der Träger mit sozial benachtei-

ligten Jugendlichen eingebunden. So besitzen die Träger – auch in Zukunft – ihren besonderen Wert für die Jugendlichen und besonders für die Unternehmen. Sie kennen die Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher ganz genau und sind Experten in der Arbeit und Förderung dieser Gruppe Jugendlicher.

8.) Die Implementierung neuer Steuerungsmechanismen in die Förderpraxis sozialer Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, wird auch das Fördersystem für benachteiligte Jugendliche in den nächsten Jahren weiter verändern. Die große Bedeutung, die es in den letzten Jahren hatte wird es wohl nicht mehr haben. Die angekündigten Einsparungen der Agentur für Arbeit betreffen auch die Maßnahmen der Beruflichen Integrationsförderung. Die Folge davon wird sein, dass von Seiten der Agentur immer weniger vollqualifizierende Ausbildungsmaßnahmen angeboten werden. Diese Entwicklung prägte bereits die letzten Jahre und wird sich als Trend unter diesen Vorzeichen vermutlich weiter fortsetzen. So verlagern sich die Förderschwerpunkt der BA seit Jahren klar in Richtung Aktivierung, auf die Erzeugung von Beschäftigungsfähigkeit, die Beseitigung von Vermittlungshemmnissen, soziales Lernen, „fit machen“ für den Arbeitsmarkt und auf die Schaffung von Arbeitsgelegenheiten.

Was bedeutet das möglicherweise für die Zukunft der Beruflichen Integrationsförderung? Sollte sich der skizzierte Trend fortsetzen, und danach sieht es aus, wird es immer weniger langfristig geförderte Maßnahmen der BA zur beruflichen Bildung geben. Das betrifft alle Bereiche gleichermaßen, die Berufsvorbereitung und Erstausbildung, genauso die Umschulung und Weiterbildung. Aus Sicht der BA besteht offenbar vor allem bei der Erstausbildung das Risiko, dass im Fall eines Abbruchs die Jugendlichen dauerhaft ohne einen Berufsabschluss bleiben und sie so langfristig zu den Risikogruppen des Arbeitsmarktes gehören. So wird es keine Maßnahmen geben, bei denen der nachhaltige Integrationserfolg nicht abzuschätzen ist. D. h., Qualifizierungen werden wenn überhaupt nur noch angeboten, wenn ein konkreter Bedarf besteht und ihre Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt gewährleistet bzw. nachgewiesen ist. Die Maßnahmen werden vermutlich stark modularisiert – das meint kurzfristig – und an konkreten betrieblichen Qualifizierungsbedarfen orientiert sein. Ob diese Angebote dann auch anschlussfähig sind an weiterführende Bildungsgänge oder eine Berufsausbildung ist unklar. So wird vermutlich auch in Zukunft der Fokus der Arbeitsmarktförderung auf Maßnahmen liegen, die die Nähe der zu Fördernden zum Arbeitsmarkt erhalten oder sie schnell und effizient herstellen.

9.) Die Veränderung der Trägerprofile (vgl. 7.) und der Rückgang der von der BA angebotenen Bildungsmaßnahmen (vgl. 8.) können dazu führen, dass die

Träger den Fokus auf die Maßnahmeformen der BA zunehmend verlieren. Diesen Eindruck haben auch die im Rahmen der vorliegenden Expertise geführten Experteninterviews vermittelt. Sie haben auch belegt, dass dieser Prozess regional bereits unterschiedlich weit fortgeschritten ist. So war es für einige Einrichtungen bereits selbstverständlich, eben nicht nur die von der BA geförderten Maßnahmen anzubieten. Im Vergleich mit anderen Angeboten, wie z. B. projektgeförderten Angeboten, haben sie ihren zentralen Stellenwert im Maßnahmespektrum einiger Träger deutlich verloren. Diese Träger bieten diese Maßnahmen zwar mit an, allerdings ist dieser Angebotsbereich nur einer von vielen, der eben auch bedient wird.

In einem solchen Szenario stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die BA, der formal-juristische Rahmen des SGB und die Qualitätsanforderungen, wie sie an vielen Stellen – in Leitfäden und Ausschreibungen – an die Maßnahmen gestellt werden, für die zukünftige Trägerarbeit haben werden. Sie haben sich mittlerweile an vielen Stellen als Mindeststandards durchgesetzt. Im Kontext der beschriebenen stärkeren Orientierung an der Wirtschaft und an Unternehmen, müssen sie vermutlich zunehmend als Instrumentarium verstanden werden, mit dem den besonderen arbeitsrechtlichen Schutzbedürfnissen sozial benachteiligter Menschen am Arbeitsmarkt und auch in den Maßnahmen Rechnung getragen wird. Es wird nicht mehr nur darum gehen, in den Maßnahmen einen pädagogischen Schon- und Entwicklungsraum bereit zu stellen, sondern vielleicht auch einen formal-juristischen.

10.) Nicht zuletzt auch im Hinblick auf die aktuelle Ausschreibungs- und Vergabepaxis von Fördermaßnahmen und beruflichen Bildungsangeboten, wird sich der z. T. jetzt schon enorme wirtschaftliche Druck auf die Träger weiter erhöhen. Sie müssen einerseits höhere qualitative Anforderungen erfüllen, andererseits steigt aber auch aufgrund rückläufiger finanzieller Mittel und Ressourcen der Anspruch, effizienter und effektiver zu arbeiten. In Anbetracht dieses zunehmenden Kosten- und Leistungsdrucks auf die Träger, aufgrund der steigenden Erwartung effizient und wirtschaftlich zu arbeiten, werden projektförmig geförderter Maßnahmen in Zukunft an Bedeutung gewinnen. Aber auch ihr finanzieller Umfang wird vermutlich abnehmen. Dennoch werden Projekte, Förderprogramme und Initiativen auch in Zukunft der – möglicherweise einzige – Rahmen sein, in denen neue Modelle für die Berufsausbildung benachteiligter Personengruppen entwickelt werden. In diesem Feld wird auch in Zukunft keiner die Bedeutung der Bildungsträger in Frage stellen. Die Analyse der verschiedenen Ausbildungsmodelle hat verdeutlicht, dass es meist Bildungsträger sind, die die Initiatoren, Antragsteller oder durchführenden Institutionen von

Modellprojekten zur Entwicklung neuer Organisationsformen beruflicher Bildung sind. Mit dem Blick auf die zu fördernden Jugendlichen und als Experten der Berufsausbildung sind sie bemüht für ihr Klientel neue Ausbildungsmodelle und Förderangebote zu entwickeln. Es darf nicht vergessen werden, dass die Benachteiligtenförderung in ihrem Engagement für die berufliche Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher und der Verbesserung der Berufsausbildung für diese jungen Menschen, immer auch „Reformmotor“ des Berufsbildungssystems war. So wird auch in Zukunft die Projektarbeit ein zentrales Betätigungsfeld der Träger sein. Ohne eine projektförmige Förderung, würde es viele Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche oder andere am Arbeitsmarkt benachteiligte Zielgruppen gar nicht geben.

Abschließend: Ziel der Expertise war es, auf der Grundlage einer Synopse verschiedener Ausbildungsmodelle, Organisationsformen und Leitbilder beruflicher Bildung ein Szenario zur Zukunft der beruflichen Integrationsförderung zu entwickeln. Hervorzuheben ist, dass die Bildungsträger als Akteure und Institutionen in diesem pädagogischen Handlungsfeld zwar nicht verschwunden sind – und auch nicht gänzlich verschwinden werden – dafür haben sie aber ihre zentrale Rolle, die sie bisher in diesem Handlungsfeld hatten verloren. In den untersuchten Modellen wurde demgegenüber deutlich, dass der Einfluss und die Bedeutung der Betriebe für die Förderung benachteiligter Jugendlicher deutlich gestiegen ist. Ein Großteil der praktischen Ausbildung soll im Betrieb und nicht mehr in den Werkstätten eines Trägers stattfinden. Problematisch ist nun, dass sich in der durchgeführten Synopse keine Ausbildungsformen finden ließen, die den besonderen Förderbedarfen dieser Jugendlichen, ihren besonderen Problemlagen und ihrer Lebenssituation uneingeschränkt Rechnung tragen. Die vorliegende Expertise hat verdeutlicht, dass die Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher von den meisten der untersuchten Modelle eben nicht berücksichtigt werden. Hier ist noch erhebliche Entwicklungsarbeit zu leisten, in die die Expertise und Erfahrung der Träger einfließen müssen.

In den o. g. zehn Punkten wurde ein grundlegender Bedeutungswandel der beruflichen Integrationsförderung und ihrer Träger beschrieben, der als ein paradigmatischer Wandel bezeichnet werden kann: Aus „Bildungsträgern“, die mit ihrer Arbeit – primär im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit oder anderer öffentlicher Träger – auf die Förderung der Berufsausbildung sozial schwacher und benachteiligter Jugendlicher abzielen, werden „Bildungsdienstleister“, die ihre Leistungen Jugendlichen und Betrieben gleichermaßen anbieten. Sie fungieren als Vermittler zwischen betrieblichen Anforderungen und den individuellen Voraussetzungen, aber auch Wünschen der Jugendlichen. Sie arbeiten an der

Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und tragen zur erfolgreichen Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung bei. Berufliche Förderangebote wie Lernförderung, Stützunterrichte, Beratung, Berufsorientierung und Vorbereitung oder sozialpädagogische Begleitung sind dabei ein wichtiger Baustein im Angebotsspektrum der Träger.

Die Bildungsträger werden zunehmend marktförmig auftreten müssen. Ihre weitere Existenz wird wesentlich durch ihre Angebote, Konzepte, ihr Profil und die Nachfrage nach ihren Dienstleistungen mit bestimmt werden, durch die sie sich von anderen Trägern abheben werden. Sie werden dabei gezwungen sein sich den Anforderungen der Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität, im Sinne von Kundenorientierung, Qualität und Erfolg, zu stellen. Nicht nur in diesem Punkt unterscheidet sich die vorliegende Expertise nun von dem, was *Schulte* noch vor sieben Jahren als politische Forderung und als Zukunftsszenario formulierte: Im Unterschied zu ihm nimmt die vorliegende Expertise an, dass der Staat immer weniger für die finanzielle Absicherung der Förderstruktur und ihre Maßnahmen aufkommen wird (vgl. Schulte 2004, S. 64). Das allein wird ihre weitere Existenz ohnehin nicht gewährleisten können. Ihr weiteres Überleben wird vielmehr davon abhängen, ob sie die beschriebenen neuen Anforderungen bewältigen und den Wandel zum Bildungsdienstleister mit individuell zugeschnittenen Bildungsdienstleistungen – für Jugendliche und/oder Betrieb – vollziehen können.

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen (1992-2009; Quellen: Berufsbildungsberichte 1992-2010).....	15
Abbildung 2: Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge im Dualen System von 1978-2008 (Eigene Darstellung; Quellen: Berufsbildungsberichte 1978-2010).....	20
Abbildung 3: Abbruchquoten nach Ausbildungsbereichen im Dualen System von 1978-2008 (Eigene Darstellung; Quellen: Berufsbildungsberichte 1978-2010).....	21
Abbildung 4: Veränderungen der Problemlagen bei Maßnahmeteilnehmern (Eigene Darstellung, vgl. Eckert/Heisler 2010, S. 202).....	46
Abbildung 5: Überblick über mögliche Kategorien und Deskriptoren im EQR (Quelle Sloane 2008, S. 58)	67
Abbildung 6: Verknüpfung von EQR und NQR (Quelle: http://www.berufsinfo.at/newsletter/pdf/0111/b1a.pdf , S. 1).....	67
Tabelle 1: Matrix für eine Synopse unterschiedlicher Organisationsformen beruflicher Bildung für benachteiligte Jugendliche.	86
Abbildung 7: Berufslaufbahnkonzept im Handwerk (Quelle: ZDH 2007).	88
Abbildung 8: Berufebaukasten und Berufsfamilien. (Quelle: ZDH 2007, S. 13).	89
Abbildung 9: „Dual mit Wahl“ der IHK (Quelle: DIHK 2007a, S. 4)	91
Abbildung 10-1: „Dual mit Wahl“ Fallbeispiele: Metallberufe (Quelle: DIHK 2007a, S. 6ff).....	91
Abbildung 10-2: „Dual mit Wahl“ Fallbeispiele: Metallberufe (Quelle: DIHK 2007a, S. 6ff).....	92
Abbildung 10-3: „Dual mit Wahl“ Fallbeispiele: Metallberufe (Quelle: DIHK 2007a, S. 6ff).....	92
Abbildung 11: Einbindung des Programms "3. Weg" in die Förderlandschaft und das Berufsbildungssystem (MAGS 2008a, S. 6).....	116

Literatur

- Albert, Verena (2008): Vom Modellprojekt BEAT zur Anlaufstelle MiA ViA in Recklinghausen. In: Albert, V./Schmidt, N./Specht, G. (Hg.): a.a.O. S. 65-69.
- Albert, Verena/Schmidt, Niklas/Specht, Gerd (Hg.) (2008): Teilzeitberufsausbildung für junge Eltern ohne Berufsabschluss. Baltmannsweiler.
- Althoff, Heinrich/Brosi, Walter/Troltsch, Klaus/Ulrich, Joachim Gerd/Werner, Rudolf (2003): Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen. Bielefeld.
- Anslinger, Eva (2009): Junge Mütter im Dualen System der Berufsbildung. Potenziale und Hindernisse. Bielefeld.
- Anslinger, Eva/Friese, Marianne (2008): Die Bremer Förderkette junger Mütter – Aufbau, Entwicklung und Transfer. In: Albert, V./Schmidt, N./Specht, G. (Hg.): a.a.O. S. 56-64.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hg.) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761> (Letzter Zugriff: 02.02.2011).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Berner, Katja (2006): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Modifikation und exemplarische Anwendung im Metallbauerhandwerk Studie des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln in Kooperation mit dem Deutschen Handwerkskammertag. Forschungs- und Arbeitsprogramm 2006/07. Köln.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2010): Berufsbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das Duale System. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2008): Alter neu denken. Gesellschaftliches Altern als Chance begreifen. Gütersloh.

- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Anknüpfungspunkte für Reformen. Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen. Gütersloh.
- Baethge, Martin/ Solga, Heike/ Wieck, (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.
- Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglinde Luise (2008): Behindertenpädagogik- eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart.
- BiBB (2010): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2010. Bielefeld.
- BiBB (2009): Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG; § 42m HWO. Beschluss des Hauptausschusses des BIBB vom 17.12.2009. In: BWP 1/2010.
- BMBF (Hg.) (2010a): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2010b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2009a): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2009b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2008a): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2008b): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2008c): Sachstandsbericht Deutscher Qualifikationsrahmen/Europäischer Qualifikationsrahmen. Bonn. Online unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.File.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069482492> (Stand 02.02.2011).
- BMBF (Hg.) (2006a): Einführung in das BQF-Programm. Band I der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm). Berlin und Bonn.

- BMBF (Hg.) (2006b): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Förderbedarf durch die Weiterentwicklung der Lernorte und Stärkung des Lernortes Betrieb. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 1 „Gewinnung des Lernorts Betrieb“. Band IIa der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Berlin und Bonn.
- BMBF (Hg.) (2006c): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule-Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule-Berufsbildung“. Band IIb der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Berlin und Bonn.
- BMBF (Hg.) (2006d): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“ Band IIc der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Berlin und Bonn.
- BMBF (Hg.) (2006e): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“. Band II d der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Berlin und Bonn.
- BMBF (Hg.) (2006f): Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der Initiative Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Band III der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Berlin und Bonn.
- BMBF (Hg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Bonn.

- BMBF/BiBB (2009a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Berlin und Bonn.
- BMBF/BiBB (Hg.) (2009b): JOBSTARTER – Regionale Impulse für Ausbildung. Bielefeld und Bonn.
- BMBF/BiBB (Hg.) (2008): Matching – Die Besetzung von Ausbildungsplätzen. Erste Ergebnisse einer Befragung der JOBSTARTER-Projekte. Bielefeld und Bonn.
- BMBF/BiBB (Hg.) (2008-2009): JOBSTARTER Praxis – Band 1 bis 3. Band 1: Netzwerke und Netzwerkmoderation. Band 2: Ausbildungsinitiativen im Handwerk. Band 3: Stiftungen für die berufliche Bildung. Bielefeld und Bonn.
- BMBF/BiBB (Hg.) (2007): Das Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER. Bielefeld und Bonn.
- BMBF/BiBB (Hg.) (2006-2010): JOBSTARTER Regional – Quartalsheft zu JOBSTARTER Regional. Bielefeld und Bonn.
- Bohlinger, Sandra (2002): Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems. Aachen.
- Bohlinger, Sandra/Jenewein, Klaus (Hg.) (2002): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred/Rützel, Josef (2008): Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung. In: bwp@Spezial 4. Hochschultag 2008. Online unter: www.bwpat.de/ht2008/ft11/ (Letzter Zugriff: 11.10.2010).
- Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred/Stach, Meinhard (Hg.) (2004): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Tagungsband 11: 13. Hochschultage Berufliche Bildung in Darmstadt. Bielefeld.
- Boniffer-Dörr, Gerhard/Vock, Rainer (Hg.) (2004): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt.
- Bosch, Gerhard/Krone, Sirkit/Langer, Dirk (Hg.) (2010): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brosi, Walter/ Troeltsch, Klaus (2004): Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen und Fachkräftebedarf der Wirtschaft: Zukunftstrends der Berufsbildung bis zum Jahr 2015. Bonn.
- Brötz, Rainer/ Schapfel-Kaiser, Franz/ Schwarz, Henrik (2008): Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: BWP 4. Bonn. S. 23-26.
- Bundesagentur für Arbeit – BA (7/2010): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Deutschland. Juli 2010. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit – BA (Hg.) (2008): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog Ausbildungsreife. Nürnberg.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Jugendsozialarbeit – BAG KJS (2008): Benachteiligte Jugendliche dürfen nicht aus dem „Rahmen“ fallen! Positionspapier der BAG Katholische Jugendsozialarbeit zu einem Deutschen Qualifikationsrahmen. Düsseldorf.
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BiBB (2008): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit / zur Teilzeitausbildung. Beschlussdatum 27. Juni 2008. Bonn.
- Bundesministeriums der Justiz – BMJ (2005): Gesetzestexte. Download unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (Letzter Zugriff: 15.09.2010).
- BuntStift (Hg.) (2010): Flyer Produktionsschule 2009. Kassel.
- BuntStift (Hg.) (o.J.): Vortrag zur Fortbildung LJA. Kassel.
- Buschfeld, Detlef (Hg.) (2000): Moderate Modularisierung – eine nationale und internationale Differenzierungsstrategie? Tagungsband 15 der Hochschultage Berufliche Bildung 2000 in Hamburg: Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung. Bielefeld.
- Burghardt, Heinz/ Enggruber, Ruth (Hg.) (2010): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin.

- Burghardt, Heinz/ Enggruber, Ruth (Hg.) (2005): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt und Sozialpolitik. Weinheim und München.
- Bylinski, Ursula (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld.
- Christ, Kerstin/Walzok, Barbara (2008): Betriebliche Ausbildung Alleinerziehender – vom Modellprojekt JAMBA zum Hessischen Landesprogramm. In: Albert, V./Schmidt, N./Specht, G. (Hg.): a.a.O. S. 50-55.
- Deutsche Akademie für Rehabilitation (Hg.) (2009): Stellungnahme der Wissenschaftlichen Fachgruppe RehaFutur zur Zukunft der beruflichen Rehabilitation in Deutschland i. A. d. BMAS. Forschungsbericht FB393. Bonn.
- Deutsche Akademie für Rehabilitation e. V. (Hg.): Sieglind Ellger-Rüttgardt, Hans Karbe, Mathilde Niehaus, Angela Rauch, Hans-Peter Riedel, Hans-Martin Schian, Christof Schmidt, Thomas Schott, Helmut Schröder, Wilhelmus Spijkers, Ulrich Wittwer (2009): RehaFutur. Stellungnahme der wissenschaftlichen Fachgruppe RehaFutur zur Zukunft der beruflichen Rehabilitation in Deutschland. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2009): Antrag der Abgeordneten Priska Hinz (Herborn), Brigitte Pothmer, Kai Gehring, Sylvia Kotting-Uhl, Krista Sager, Ekin Deligöz, Katja Dörner, Agnes Krumwiede, Monika Lazar, Tabea Rößner und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Mehr Jugendlichen bessere Ausbildungschancen geben – DualPlus unverzüglich umsetzen. Drucksache 17/541 des Deutschen Bundestages. 17. Wahlperiode. Berlin. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/005/1700541.pdf> (Letzter Zugriff: 13.10.2010).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2010): Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Berlin und Brüssel.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2009): Ausbildung 2009. Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2008): Ausbildung 2008. Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2007a): Ausbildung 2007. Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Berlin.

- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2007b): „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisationen zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag – DIHK (Hg.) (2006): Ausbildung 2006. Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Berlin.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin und Frankfurt a. M.
- Dubs, Rolf (2003): Modularisierung als Lehrplanprinzip. In: Berufsbildung Schweiz, BCH 2. S. 5-7. Online unter: www.edudoc.ch/static/infopartner/periodika_fs/2003/Berufsbildung_Schweiz/02_Feb_2003/bch3205.pdf (Letzter Zugriff: 20.07.2010).
- Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2006): Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife. In: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld. S. 35-56.
- Eckert, Manfred (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: bwp@ 6. Online unter: www.bwpat.de (Letzter Zugriff: 18.08.2010).
- Eckert, Manfred/Heisler, Dietmar (2010): Sozialpädagogische Arbeit in der aktivierenden Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – Konsequenzen aus dem neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung. In: Enggruber, R./ Burkhardt, H. (Hg.): a. a. O. S. 180-212.
- Ekert, Stefan/Schuldt, Karsten/Sommer, Jörn/Holick, Marcel/ Frank, Wilma/Frey, Rudi (2010a): Untersuchung zu zweijährigen Ausbildungsberufen. Kurzfassung. Berlin und Teltow. Online unter: http://www.hannover.ihk.de/fileadmin/data/Dokumente/Themen/Aus_und_Weiterbildung/Ausbildung/100726_Zusammenfassung.pdf (Letzter Zugriff: 14.12.2010).
- Ekert, Stefan/Schuldt, Karsten/Sommer, Jörn/Holick, Marcel/ Frank, Wilma/Frey, Rudi (2010b): Untersuchung zu zweijährigen Ausbildungsberufen. Berlin und Teltow. Online unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/Studien/endbericht-untersuchung-zu-zweijaehrigen-ausbildungsberufen,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (Letzter Zugriff: 14.12.2010).

- Enggruber, Ruth (2010): Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt. In: Burghardt, H./Enggruber, R (Hg.) (2010): Soziale Dienstleistung am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin. S. 13-59.
- Enggruber, Ruth (2005b): Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen - Ein Systematisierungsversuch. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 93 (59), S. 35-37.
- Esser, Friedrich Hubert (2009): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzeptes im Handwerk. In: Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hg.): a. a. O. S. 69-86.
- Esser, Friedrich Hubert (2007): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Anknüpfungspunkte für Reformen. In: Prager, J. U./ Wieland, C. (Hg.): a. a. O. S. 140-159.
- Euler, Dieter (2009): Flexible Ausbildungswege in der dualen Berufsausbildung. In: Zimmer, G./ Dehnbostel, P. (Hg.): a. a. O. S. 87-97.
- Europäische Union (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002. Brüssel.
- Fischer, Astrid (2002): Erfahrungen der vom Ausbildungsabbruch betroffenen Personengruppen. In: Bohlinger, S.; Jenewein, K. (Hg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2010): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Facharbeit in Deutschland. In: Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. WISO Diskurs. Bonn.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2005): Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Gesprächskreis Arbeit und Soziales (104). Bonn.
- Friedrich-Ebert-Stiftung/ Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (Hg.) (2006): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung. Bonn.
- Friese, Marianne (2008a): Die „Not der Zeit“. Implementierung von Teilzeitberufsausbildung als Regelsystem der beruflichen Bildung – Perspektiven und Probleme. In: Berufsbildung Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 112: Neue Formate in der Berufsbildung. S. 29-31.

- Friese, Marianne (2008b): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld.
- Fülbier, Paul/ Münchmeier, Richard (Hg.) (2002a): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster.
- Fülbier, Paul/ Münchmeier, Richard (Hg.) (2002b): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster.
- Galuske, Michael (2002): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Hall, Anja/ Braun, Uta/ Herget, Hermann (2010): BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Abschlussbericht. Bonn.
- Handwerkskammer Düsseldorf - HWK-Düsseldorf (Hg.) (2005): Fuhrmann, A.: Gestufte Ausbildungsberufe im Handwerk. Download unter: <http://www.hwk-duesseldorf.de/ablage/ausbildung/GestufteAusbildungsberufe.pdf> (Letzter Zugriff: 15.09.2010).
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn/Obb.
- Heisler, Dietmar (2008): Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE). Paderborn.
- Hekman, J./ Prager, U./ Wieland, C. (Hg.) (2007): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Bielefeld.
- Hekman, J./ Prager, U./ Wieland, C. (2007): Berufliche Bildung vor neuen Herausforderungen. In: Hekman, J./ Prager, U./ Wieland, C. (Hg.): a. a. O. S. 9-22.
- Hinz, Priska/Pothmer, Brigitte (2008): Dual Plus. Recht auf Ausbildung faktisch umsetzen Übergang von Schule in Ausbildung verbessern. Online unter: http://www.priska-hinz.de/cms/default/dokbin/237/237945.fraktionsbeschluss_dualplus_recht_auf_au.pdf (Letzter Zugriff: 13.10.2010).
- Horstmeier, Gerrit (2009): Prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Systematische Darstellung sämtlicher Beschäftigungsformen. Berlin.

- IG Metall – Vorstandverwaltung Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik (2007): Dual mit Wahl – eine erste gewerkschaftliche Analyse des DIHK-Modells. Frankfurt a.M.
- Innovationskreis berufliche Bildung – IKBB (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn: BMBF.
- Kaufmann, Inge/Schwan, Alexander (2007): Flexicurity auf Europas Arbeitsmärkten – Der schmale Grat zwischen Flexibilität und sozialer Sicherheit. Berlin und Bonn (FES).
- Kipp, Martin/Lütjens, Jörn/Spreth, Günter/Weise, Gabriele (Hg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschule. Tagungsband 19 der Hochschultage Berufliche Bildung 2000: Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung. Bielefeld.
- Kipp, Martin/Rapp, Thomas (Hg.) (2004): Produktionsschule: Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Bielefeld.
- Kipp, Martin/Stach, Meinhard (Hg.) (2000): Innovative berufliche Rehabilitation. Tagungsband 13 der Hochschultage Berufliche Bildung 2000: Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung. Bielefeld.
- Kipp, Martin/Stach, Meinhard (Hg.) (1994): Reformbedarf und Reform Erfahrung in der beruflichen Rehabilitation. Programme und Projekte, Überlegungen und Beispiele aus der Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien und der Schweiz. Tagungsband der Hochschultage Berufliche Bildung 1994 in München. Neusäß.
- Kloas, Peter-Werner (2002): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, P./ Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster. S. 946-959.
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.
- Kohlrausch, Bettina (2010): Warum nichts bleibt wie es war: Zugänge und Übergangsprozesse zur Facharbeit im Wandel. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) a.a.O. S. 22-27.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts. Brüssel.

- Kraus, Katrin (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. In: Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Kuda, Eva (2007): Zur Zukunft deutscher Berufsausbildung im europäischen Bildungsraum. In: Prager, J. U./Wieland, C. (Hg.): a.a.O. S. 129-139.
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2006): Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug. Neue Impulse für die berufliche Bildung. Online unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2006_Flexibilitaet_Durchlaessigkeit_Praxisbezug.pdf (Stand 27.08.2010).
- Kurtz, Thomas (2008): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.
- Landsiedel, Helmut (2007): Dual mit Wahl? Zwei-Phasen-Modell mit Qualitätsverlust! Kritik des 1. Stellvertretenden des VLW-Bundesvorsitzenden am DIHK-Modell.
- Lüdke, Jürgen/ van deSand, Werner H. (1994): Reform Erfahrung bei der Neuordnung der Büroberufe. In: Kipp, M./Stach, M. (Hg.): a.a.O.
- Merchel, Joachim (2002): Neue Steuerungsmodelle: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit? In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.): a.a.O. Münster. S. 1107-1122.
- Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW – MAGS (2009): Instrumentenreform im SGB II. Hinweise zur praktischen Umsetzung. Düsseldorf. Online unter: www.gib.nrw.de/service/downloads/SGBII_Instrumentenreform.pdf (Stand 22.10.2009).
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen – MAGS (Hg.) (2008a): Förderkonzept 3. Weg in der Berufsausbildung in NRW. Düsseldorf.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen – MAGS (Hg.) (2008b): 2. Handreichung für Berufskollegs zur Ausbildung im 3. Weg in der Berufsausbildung in NRW. Düsseldorf.

- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen – MAGS (Hg.) (2008c): Merkblatt zur Pilotförderung „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ (Ausbildungsjahrgang 2008). Düsseldorf.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen – MAGS (Hg.) (2008d): Berufe im „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ (Ausbildungsjahrgang 2008). Düsseldorf.
- Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hg.) (2009): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld.
- Nationaler Pakt (2004): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Bonn und Berlin.
- Münk, Dieter/Gonon, Philipp/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas (Hg.) (2008): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen und Farmington Hills.
- Panke, Martina (2005): Arbeiten lernen: Erfahrungen junger Arbeiter im Prozess der Qualifizierung. Wiesbaden.
- Pilz, Matthias (Hg.) (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld.
- Pilz, Matthias (1999): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland. Paderborn.
- Prager, Jens U./Wieland, Clemens (Hg.) (2007): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Gütersloh.
- Projektträger im DLR für das Programm Perspektive Berufsabschluss des BMBF – PT-DLR (Hg.) (2008-2010): Perspektive Berufsabschluss. Ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Newsletter 1 bis 4. Bonn.
- Projektträger im DLR für das Programm Perspektive Berufsabschluss des BMBF – PT-DLR (Hg.) (2009): Perspektive Berufsabschluss. Dokumentation der ersten Jahrestagung 27. und 28. Mai in Berlin. Bonn.
- Puhlmann, Angelika (2008): Akzeptanz und Umsetzung von Teilzeitberufsausbildung. Abschlussbericht. Bonn. Online unter: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_30555.pdf (Stand 22.10.2010).

- Rat der Europäischen Union (2004): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Brüssel.
- Rebmann, Karin/Tredop, Dietmar (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, A./ Tredop, D. (Hg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 85-100.
- Rulands, Heinz (2009): Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in Deutschland. In: Pilz, M. (Hg.): a. a. O. S. 35-58.
- Schulte, Erhard (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario. Analysen, Feststellungen und Vorschläge. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW). Bonn und Berlin.
- Seibert, Holger (2007): Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinen Leisten bleibt ... In: IAB Kurzbericht 1. Nürnberg.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (Hg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.
- Seyfried, Brigitte (2006): Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bielefeld.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel u. a.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München.
- Stender, Jörg (2006a): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems. Stuttgart.
- Stender, Jörg (2006b): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung. Stuttgart.

- Steindl, Adelgard (2000): Entwicklung von Leitfäden zum selbstbestimmten Lernen. In Kipp, M./Stach, M. (Hg.): a.a.O. S. 50-62.
- Störmer, Norbert (2006): Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Wüllenweber, E./Theunissen, G./Mühl, H. (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. S. 12-22.
- Ulmer, Philipp; Jablonka, Peter (2007): Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung und ihre Folgen. In: BiBB-Report 3. Bonn.
- Von Bothmer, Henrik (2004): Pluralität der Zielsysteme: Die Einbettung beruflicher Integrationsförderung in verschiedene Politikfelder. In: Boniffer-Dörr/Vock, R. (Hg.): a. a. O. S. 77-96.
- Weber, Heiko (2007): Bachelor und Master. Neue Konkurrenz für das Duale System. In: Dietrich, H./Severing, E. (Hg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Bielefeld. S. 97-130.
- Weiß, Wolfram (2003): Evaluation der von der ZEIT-Stiftung geförderten Schulen des LERN-WERK Hamburg zur Förderung von Hauptschulen. Produktionsschule Altona. Evaluation der Produktionsschule Altona (PSA). Bericht und Ergebnisse einer im Januar 2003 durchgeführten Evaluation. Hamburg.
- Würfel, Walter (2004): Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im System der beruflichen Integrationsförderung. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M.(Hg.): a.a.O S. 17-28.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks – ZDH (2007): Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk.
- Zimmer, G./ Dehnbostel, P. (Hg.) (2009): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld.
- Zimmermann, Hildegard (Hg.) (2004): Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Ein Ansatz zur Verzahnung außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung. Bielefeld.
- Zöllner, Arnulf (Hg.) (2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung – Eine gleichwertige Partnerin des Dualen Systems? Bielefeld.